Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

Iniciação científica: educação, inovação e desenvolvimento humano

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I56 Iniciação científica: educação, inovação e desenvolvimento humano / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira, Carla Linardi Mendes de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-441-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.419213008

1. Iniciação científica. 2. Educação. 3. Inovação. 4. Desenvolvimento humano. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Souza, Carla Linardi Mendes de (Organizadora). IV. Título.
CDD 001.42

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra “Iniciação Científica: Educação, inovação e desenvolvimento humano”, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas temáticas, ligadas à Educação, que a compõe.

Ao refletirmos sobre a Iniciação Científica percebemos sua importância para a Educação, pois permite o desenvolvimento do potencial humano que os envolvidos mobilizam no processo de pesquisa; ou seja, é o espaço mais adequado para estimular a curiosidade epistemológica, conduzindo a aprendizagens que podem nascer de problemáticas postas pelas diversas questões cotidianas.

Depois da mobilização ocasionada pelas diversas inquietudes que nos movimentam na cotidianidade e ao aprendermos a fazer pesquisa, entendendo o rigor necessário, nos colocamos diante de objetos de conhecimentos que exigem pensar, refletir, explorar, testar questões, buscar formas de obter respostas, descobrir, inovar, inventar, imaginar e considerar os meios e recursos para atingir o objetivo desejado e ampliar o olhar acerca das questões de pesquisa.

Nesse sentido, os textos avaliados e aprovados para comporem este livro revelam a postura intelectual dos diversos autores, entendendo as suas interrogações de investigação, pois é na relação inevitável entre o sujeito epistemológico e o objeto intelectual que a mobilização do desconhecido decorre da superação do desconhecido. Esse movimento que caracteriza o sujeito enquanto pesquisador ilustra o processo de construção do conhecimento científico.

É esse movimento que nos oferece a oportunidade de avançar no conhecimento humano, nos possibilitando entender e descobrir o que em um primeiro momento parecia complicado. Isso faz do conhecimento uma rede de significados construída e compreendida a partir de dúvidas, incertezas, desafios, necessidades, desejos e interesses pelo conhecimento.

Assim, compreendendo todos esses elementos e considerando que a pesquisa não tem fim em si mesmo, percebe-se que ela é um meio para que o pesquisador cresça e possa contribuir socialmente na construção do conhecimento científico. Nessa teia reflexiva, o leitor conhecerá a importância desta obra, que aborda várias pesquisas do campo educacional, com especial foco nas evidências de temáticas insurgentes, reveladas pelo olhar de pesquisadores sobre os diversos objetos que os mobilizaram, evidenciando-se não apenas bases teóricas, mas a aplicação prática dessas pesquisas.

Boa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Reginâmio Bonifácio de Lima

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130081

CAPÍTULO 2 18

ESTRATEGIA METODOLOGICA DE INNOVACION EDUCATIVA PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN MARKETING ESTRATEGICO MEDIANTE UN MODELO INTEGRADOR

Mario Aurelio Coyla Zela

Wendy Vidangos Delgado

José Antonio Rodríguez García

José Luis Morales Rocha

Jarol Teófilo Ramos Rojas

Teófilo Lauracio Ticona

Solime Olga Carrión Fredes

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130082

CAPÍTULO 3 30

LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA BAHIA E OS CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS: COMO ACONTECE ESSA ARTICULAÇÃO AO LONGO DA FORMAÇÃO?

Leonardo Araújo Suzart

Américo Junior Nunes da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130083

CAPÍTULO 4 43

O NOVO PARADIGMA SISTÊMICO

Susana Iglesias Webering

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130084

CAPÍTULO 5 60

COMPETÊNCIA DIGITAL AUTOPERCEBIDA DOS ALUNOS DA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUANUCO 2019

Nancy Guillermina Veramendi Villavicencios

Ewer Portocarrero Merino

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

Bethsy Diana Huapalla Céspedes

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130085

CAPÍTULO 6..73

UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DE ESTUDOS SOBRE FELICIDADE NO ÂMBITO ACADÊMICO

Yasmin Martins Proença

Priscilla Perla Tartarotti von Zuben Campos

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130086

CAPÍTULO 7..83

OCIAGOGIA COMO MODELO DE EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA

Diego Alejandro Palacios Amado

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130087

CAPÍTULO 8..96

O LÚDICO COMO ESTÍMULO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Noemi Garcia Baptista

Marina Peixoto Vianna

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130088

CAPÍTULO 9..109

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Larissa Barbosa da Silva Valente

Heldina Pereira Pinto Fagundes

https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130089

CAPÍTULO 10..122

AFRICANIDADES: NOVOS CAMINHOS, PRIMEIROS PASSOS

Izabel Espindola Barbosa

Dariane Andrade Valle

Charles Goiabeira de Amorim

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300810

CAPÍTULO 11..130

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO INFORMAR EDUCAR E PROMOVER A SABEDORIA CIENTÍFICA

Vanessa Pereira da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300811

CAPÍTULO 12..141

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS CAMPONESES – 6º ao 9º ANO

Iasmim Mesquita Paiva

Elias Canuto Brandão

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300812

CAPÍTULO 13..156

CONTINUIDADE ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300813

CAPÍTULO 14..169

OFICINAS DE NIVELAMENTO, EXTENSIONISMO E PESQUISA DO PROJETO "APOIO À ANÁLISE DE ESTUDO DE IMPACTO DE VIZINHANÇA – EIV"

Gilson Jacob Bergoc
Thamine de Almeida A. Ayoub
Miguel Etinger de Araújo Júnior
Sandra M. Almeida Cordeiro
Léia Aparecida Veiga
Elisa Roberta Zanon

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300814

CAPÍTULO 15..183

A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria do Socorro Ramos Sousa
Edjôfre Coelho de Oliveira

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300815

CAPÍTULO 16..197

O JOGO DIDÁTICO: CONCENTRAÇÃO PARA O APRENDIZADO DO ESPANHOL

José Eliziário de Moura
Ana Lúcia Vidal Barros
Ana Meire Alves da Silva
César Claudino Pereira
Paulo Eduardo Ferlini Teixeira

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300816

CAPÍTULO 17..208

OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NOS PROGRAMAS DE DOUTORADO BRASILEIROS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cidllan Silveira Gomes Faial
Eliane Ramos Pereira
Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva
Letycia Sardinha Peixoto Manhães
Ligia Cordeiro Matos Faial
Lívia Márcia Vidal Pires

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300817

CAPÍTULO 18..223

A MATERIALIDADE DA ESCOLA PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE NAS DÉCADAS DE 20 A 60

Gerinalda de Souza Ferreira

Elizabeth Miranda de Lima

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300818

CAPÍTULO 19..237

O MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA DO FENÔMENO SITUADO. UMA CRIAÇÃO DO EDUCADOR BRASILEIRO JOEL MARTINS, SEGUIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA VIGIANNI BICUDO. AS ANÁLISES: IDIOGRÁFICA E NOMOTÉTICA

Luiz Augusto Normanha Lima

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300819

CAPÍTULO 20..245

PRÁTICAS EDUCATIVAS E HABILIDADES SOCIAIS DE PAIS DE ADOLESCENTES COM TEA

Lilian Ferreira do Nascimento

Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

Ana Luiza Cavalcanti Bezerra

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300820

CAPÍTULO 21..260

A ESSÊNCIA ONTOLÓGICA DO TRABALHO E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO

Marcos Jeliel Souza Dacorso

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300821

CAPÍTULO 22..265

SAN NICOLÁS DE ESQUIROS Y SANTA MARÍA DEL REFUGIO. EL MÉTODO DIALÉCTICO CRÍTICO PARA SU COMPRENSIÓN

Alejandra Ojeda Sampson

https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300822

SOBRE OS ORGANIZADORES 279

ÍNDICE REMISSIVO..281

CAPÍTULO 1

INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Data de aceite: 20/08/2021

Reginâmio Bonifácio de Lima
Universidade Federal do Acre – Brasil

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio
Universidade Federal do Acre – Brasil.

O presente artigo é a condensação sistematizada de um capítulo de livro com temática homônima originalmente publicado no Estado do Acre. Pela relevância do tema, acreditamos ser importante uma releitura que possibilite mostrar a necessidade de investimentos na pesquisa de Graduação e na Educação Básica, haja vista que nas últimas décadas os investimentos tiveram cortes substanciais no fomento a essas práticas, principalmente em nossa área de atuação.

RESUMO: A Iniciação Científica é uma realidade no Brasil, tanto na Graduação quanto na Educação Básica. Mais que subsídios para estudantes através de bolsas de estudo e pesquisa, a Iniciação Científica aproxima e estreita laços entre a Educação Básica, a Graduação e a Pós-Graduação. O presente artigo foi elaborado a partir de uma metodologia do tipo qualitativo, apresentando-se de forma descritiva e exploratória, em uma perspectiva comparativa (BARDIN, 1977). O estudo, de natureza teórico-aplicada, pautou-se na concepção dos Programas de Iniciação Científica como "produtor de códigos, costumes e hábitos" (SCHWARCZ; STARLING, 2015); tendo como base os postulados de Oliveira (2003; 2015). Nosso objetivo é investigar as políticas públicas de fomento à formação de pesquisadores na Educação Básica, com ênfase nas ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, com a finalidade de perceber as ações governamentais de fomento para esse segmento de pesquisa no Brasil. A Iniciação Científica Júnior cumpre o papel de despertar talentos em potencial, desenvolver o gosto pela ciência e suscitar nos estudantes das escolas públicas o apoio, o estímulo e o incentivo necessários para a realização plena do potencial social, intelectual e ético dos seres humanos. Mais que formar cidadãos críticos e aptos no seu desenvolvimento científico, a educação científica deve se preocupar com o desenvolvimento integral do sujeito.

PALAVRAS - CHAVE: Educação científica; desigualdades regionais; história.

ABSTRACT: The Scientific Initiation is a reality in Brazil, both in the Undergraduate and Basic Education. More than subsidies for students through scholarships and research, the Scientific Initiation links and bonds the basic education, graduation and postgraduate. The present article was elaborated from a methodology of the qualitative type, presenting itself in a descriptive and exploratory way, from a comparative perspective (BARDIN, 1977). The study of theoretical and applied nature was based on the conception of the Programs of Scientific Initiation as "codes, customs and habits producers" (SCHWARCZ; STARLING, 2015); based on the postulates of Oliveira (2003; 2015). Our aim is to investigate the public policies to promote the training of researchers in Basic Education,

emphasizing on the actions of the Institutional Program of Junior Scientific Initiation Scholarships, in order to understand the governmental actions of promotion for this research segment in Brazil. The Junior Scientific Initiation fulfills the role of rising potential talents, developing a taste for science and engaging in public school students, the support and necessary encouragement for the full realization of the social, intellectual and ethical potential of human beings. Rather than forming critical and apt citizens in their scientific development, scientific education must be concerned with the whole development of the subject.
KEYWORDS: Scientific education; regional inequalities; History.

1 I INTRODUÇÃO

A preocupação com a Iniciação Científica não é nova no Brasil. As políticas públicas relacionadas à educação, bem como outras decisões pioneiras e implementações históricas, se deram “por cima”, assim como grande parte das ações pioneiras no país, ou seja, pela educação superior. Saviani (2014) ressalta que a educação brasileira esteve, por centenas de anos, nas mãos de congregações como os jesuítas, beneditinos, franciscanos, oratorianos, carmelitas, capuchinhos e mercedários, que tiveram atuação dispersa e descontínua, sem o apoio oficial.

Não se trata de dizer que determinado segmento foi criado há pouco tempo, mas de afirmar que a universalização de seu acesso é muito recente. Desde a época colonial existem escolas de “ler e escrever”, contudo seu acesso se universalizou apenas 400 anos depois. De igual forma a “educação média” existe desde o período minerador, embora haja resquícios de anterioridade em localidades do Nordeste. Esses níveis de ensino, de certa forma, receberam fomento para sua execução e “aprendizado para aplicar na prática” – que alguns estudiosos poderiam ler como “fomento à pesquisa”.

Apesar do fomento à pesquisa nos períodos do Brasil Colônia e do Império, o desenvolvimento sistemático de ações de incentivo à pesquisa e formação de pesquisadores de Iniciação Científica (IC) voltadas aos alunos de graduação se deu somente durante a República brasileira, sendo sistematizado em 1951, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da Lei n.° 1.310 (OLIVEIRA, 2003). No período de 1951 a 1992, a IC era administrada somente pelo CNPq e as solicitações de bolsas eram feitas diretamente pelos pesquisadores, via “demanda balcão” (PIRES, 2008, p. 78).

Em 1993 foi criado o PIBIC (Programa de Iniciação Científica), por meio da RN/05/1993, o que possibilitou às Universidades constituírem políticas de pesquisa para a Graduação (MACCARRIELO et al, 2002, p. 87); mais tarde essa Resolução Normativa foi substituída pela RN/017/2006, que permanece até a atualidade (OLIVEIRA, 2015, p. 37). A Iniciação Científica Júnior (ICJ) com a concessão de bolsas para estudantes da Educação Básica teve seu fomento inicial pelo CNPq em 2003.
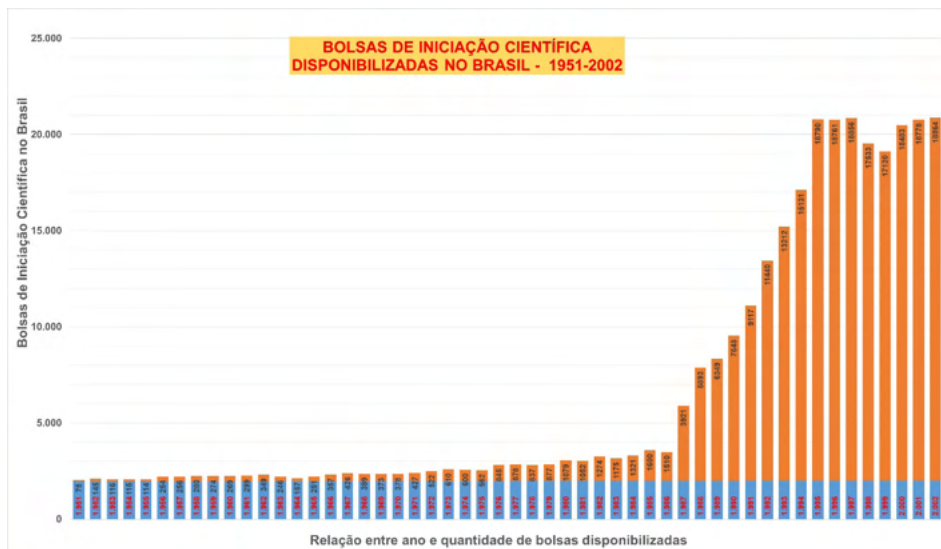
Figura 1: Bolsas de Iniciação Científica disponibilizadas no Brasil (1951-2002)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do CNPq/AEI.

Outras ações de fomento à Iniciação Científica foram criadas sequencialmente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT), em 2005; o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME), em 2009; o Programa Institucional de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC-Af), em 2009; o Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas **(**PIC-OBMEP), em 2009; o Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011; e, o Programa Bolsas Jovens Talentos para a Ciência (PJT-IC), em 2012.

A Iniciação Científica no Ensino Médio não é uma mera acumulação de experiências individuais, é preciso o resgate do ensinar a aprender (FERREIRA, 2003). Há a necessidade premente da construção e reconstrução permanente de uma consciência crítica capaz de nos fazer "transitar receptivamente no cotidiano" (DEMO, 1993). Ela cumpre o papel de desenvolver talentos em potencial, desenvolver o gosto pela ciência e suscitar nos estudantes das escolas públicas o apoio, estímulo e incentivo necessários "para que ele comece a construir sua carreira profissional" (FERREIRA, 2010, p. 49).

A busca pelo avanço da Educação Básica, os processos instaurados para a modernização do País, bem como o combate à pobreza também demandam uma distribuição menos desigual dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sobretudo aos segmentos sociais que tradicionalmente tem sido excluídos de sua produção e circulação (MEIS, 2006; MOREIRA, 2006; ZACAM, 2000).

Nossa trajetória como Bolsistas que ingressaram na Iniciação Científica durante a Graduação nos anos de 1997 e 1999, atuando, atualmente, como docentes de Instituição

Federal de Ensino que trabalham como Orientadores da Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior desde 2013, percebemos na prática o diferencial que essa atividade propicia na vida dos estudantes que fazem parte dos projetos de pesquisa. Isso se dá não somente por subsidiar a prática do "Fazer aprendendo e Aprender fazendo" (THIOLENT, 2003), mas também por fomentar, na lida cotidiana com a pesquisa, a transformação de si e do contexto em que estão inseridos, traçando pressupostos que se constituam como base para a tão sonhada "Sociedade do Conhecimento" (BINDÉ, 2007). Dessa forma, nosso objetivo é investigar as políticas públicas de fomento à formação de pesquisadores na Educação Básica, com ênfase nas ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, com a finalidade de perceber as ações governamentais de fomento para esse segmento de pesquisa no Brasil.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi elaborado seguindo procedimentos de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório, buscando realizar uma sistematização dos dados e informações sobre os programas de Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior disponíveis na literatura especializada. Foram utilizados os bancos de dados da Capes, do CNPq, do IBGE, da Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Para a realização da pesquisa, utilizamos os descritores: educação básica, iniciação científica, iniciação científica júnior, pesquisa e professor. Durante a pesquisa, houve o cruzamento dessas palavras, selecionando-se apenas os estudos publicados em português que contivessem pelo menos três dessas cinco expressões de busca.

Adotamos uma metodologia do tipo qualitativo, uma vez que os dados dessa natureza permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos enfocados nesta pesquisa, além de permitir analisar variados significados das experiências vividas no ambiente, auxiliando a compreensão das relações sociais. Os procedimentos de análise, em uma perspectiva qualitativa e comparativa, foram inspirados na técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Quanto à natureza da pesquisa, optamos por uma abordagem teórico-aplicada, aliando revisão de teses, dissertações, monografias e artigos científicos à investigação científica de informações disponíveis nos bancos de dados pesquisados.

Com base nessa pesquisa, abordaremos a política pública de fomento à Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior desde a criação do CNPq, vislumbrando a concepção dos Programas de Iniciação Científica como "produtor de códigos, costumes e hábitos" (SCHWARCZ; STARLING, 2015); além de traçar um perfil da Iniciação Científica e da Iniciação Científica Júnior a partir dos postulados de Oliveira (2003; 2015).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados do CNPq (RN 017/2006), o Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) visa ao desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes do Ensino Médio, por meio da concessão de cotas às entidades estaduais parceiras de fomento à pesquisa (Fundações de Amparo à Pesquisa ou Secretarias Estaduais) e outras instituições.

Os objetivos da IC Jr são os de:

> (...) despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, e Possibilitar a participação de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientada por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas. (CNPq, 2006).

Quanto à Iniciação Científica na Educação Básica, no Brasil, de acordo com Oliveira (2015):

> podemos afirmar que a primeira experiência foi na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ), em 1986, com *o Programa de Vocação Científica* (PROVOC), por meio do qual se objetivava "receber jovens estudantes nos laboratórios de pesquisa da Fiocruz, visando a incentivá-los a seguirem carreiras científicas" (...). Podemos afirmar que essa experiência de vanguarda foi determinante para a criação da ICJ pelo CNPq (...) A partir de 1996, o PROVOC foi descentralizado para as várias unidades da Fiocruz no Recife, em Salvador e Belo Horizonte. Esse Programa é coordenado pelo Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (OLIVEIRA, 2015, p. 50).

A Iniciação Científica Júnior (ICJ) com a concessão de bolsas para estudantes da Educação Básica foi normatizada pelo Anexo V da RN/017/2006. Dados levantados por Oliveira (2015) apontam que existem atualmente três programas de ICJ: o Programa de Iniciação Científica Júnior, gerido pelas Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados, criado em 2003; o Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP), em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, instituído em 2006; e, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), criado em 2010.

Dados do "Relatório Marcuschi", encomendado pela direção do CNPq, apontam que os resultados favoráveis, indicam ser irreversível a iniciativa Pibic (MARCUSCHI, 1996, p. 72). No "Relatório Aragón", também encomendado pelo CNPq, há a corroboração de que os alunos que acessam o Pibic desenvolvem maiores anseios de seguir a carreira acadêmica (ARAGÓN, 1999, p. 57). Marcuschi afirme que há a necessidade de aperfeiçoamento do Pibic e da Legislação Normativa, enquanto Aragón informa da necessidade de se ampliar as ações Pibic, uma vez que ele desperta nos estudantes o interesse pela pesquisa. Nesse contexto, fica latente o fato de a iniciação científica e a pesquisa serem negligenciadas

nos cursos de licenciatura e de formação de professores (Moreira, 2006; Oliveira, Oliveira, Barros, Schall, 2009; Souza, 2005).
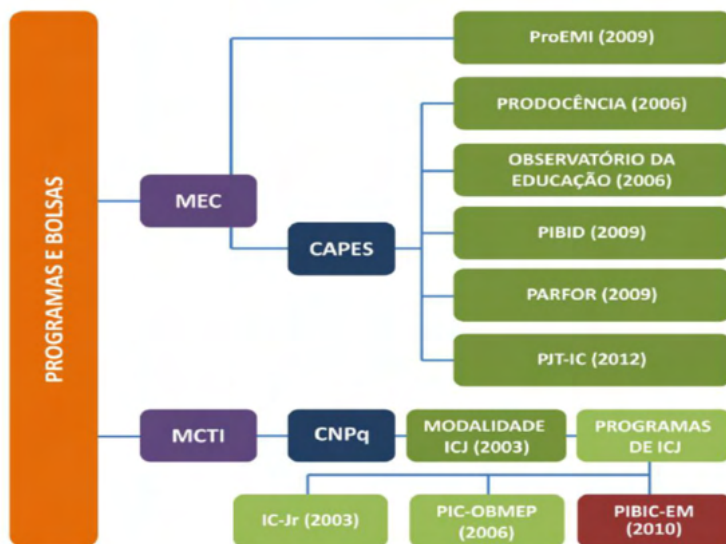
Figura 2: Programas e Bolsas direcionados para a Educação Básica

Fonte: www.capes.gov.br, www.cnpq.br e www.mec.gov.br *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 40.

Segundo Castro (2006), a escolha do tema a ser pesquisado é fundamental para que os resultados sejam, de fato, relevantes para a sociedade em geral. Assim sendo a Iniciação Científica cumpre seu papel de "capacitar o aluno para a resolução de problemas de maneira independente" (HECKET et al, 2012, p. 457).

Ao analisar o total dos investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo Região e Unidade da Federação no período de 1996 a 2015 (CNPq, 2019), temos os seguintes valores em reais: Região Norte, 813.631 reais; Região Nordeste, 3.296.463 reais; Região Centro-Oeste, 1.745.285 reais; Região Sul, 3.621.102 reais; Região Sudeste, 11.588.904 reais. Mesmo com o aumento do valor das bolsas variando de 534.591 reais em 1996, para 2.380.815 reais em 2015, percebemos algumas discrepâncias. Em uma análise mais apurada, indexando o valor das bolsas ao valor do salário mínimo (BRASIL apud IPARDES), percebemos que em 1996, quando o salário mínimo era de R$ 112,00, o CNPq distribuiu o equivalente a 4.773 salários mínimos em bolsas. No ano de 2015, quando o salário mínimo era de R$ 788,00, o CNPq distribuiu o equivalente a 3.021 salários mínimos em bolsas, ou seja, 1.752 salários mínimos a menos, mesmo que a inflação oficial do período tenha sido de 122,95% (IBGE, 2019).
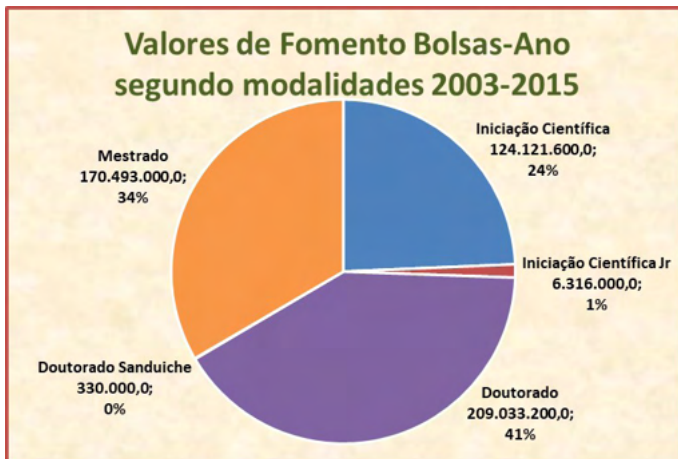
Figura 3: Valores de fomento Bolsas-Ano segundo modalidades 2003-2015.

Fonte: CNPq. Tabela de valores. Disponível em <memoria.cnpq.br.wiew.journal_contest>. Acesso em 12 de dez. de 2018.

Fica claro pelo acumulado que o valor das bolsas deveria ter mais que dobrado e não diminuído, tanto fazendo a correlação proporcional ao salário mínimo oficial quanto ao índice oficial de inflação, ou seja, o Governo Federal, investiu na prática, menos da metade do que deveria ter feito se seguisse seus próprios índices de regulamentação. A Iniciação Científica tem sofrido cortes ano a ano, com avanços monetários inferiores aos padrões estabelecidos pelo próprio Governo Federal.

Para se fazer um comparativo dos valores investidos pelo CNPq na iniciação científica, tomaremos como base a tabela de valores do CNPq "Tab. 2.2.4 Bolsas ano: número de bolsas-ano segundo modalidades" (CNPq, 2019). O investimento produzido pelo Governo Federal em bolsas de formação e qualificação, entre os anos de 2003 e 2015, com base nos valores das bolsas constantes no site do CNPq, foi equivalente a R$ 510.293.800, subdivididos em: R$ 06.316.000, em 63.160 bolsas de Iniciação Científica Júnior; R$ 124.121.600, em 310.304 bolsas de Iniciação Científica; R$ 170.493.000, em 113.663 bolsas de Mestrado; R$ 330.000, em 150 bolsas de Doutorado Sanduiche; e, R$ 209.033.200, em 104.056 bolsas de Doutorado.

Mesmo com todo o desgaste causado pela diminuição exponencial do valor das bolsas, ainda assim a Iniciação Científica tem feito seu papel de inserção dos estudantes na pesquisa durante a Graduação.

Dados da CAPES/CNPq (CAPES, 2010, p. 9) ao fazer uma comparação entre trajetórias, na intrínseca relação entre biografia e contexto (LEVI, 1996, p. 180), e, as médias da idade de ex-bolsistas PIBIC e não bolsistas PIBIC para titularem-se no Mestrado, tendo como base padrão o período de tempo entre 1994 e 2008, dão conta de que os ex-bolsistas de Iniciação Científica concluem o mestrado com uma média de 27,8 anos, enquanto os

não bolsistas concluem o mestrado com 34,4 anos, ou seja, aqueles que foram instruídos na Iniciação Científica durante a Graduação terminam o mestrado com a média de idade de 6,6 anos a menos que os que não foram. Para Cury a Iniciação Científica possibilita “maior circulação entre Graduação e Pós-Graduação” (CURY, 2004, p. 788).

Conforme dados de disponibilização de bolsas (CNPq, 2018), os investimentos do CNPq na Iniciação Científica Júnior, em 2018, por Região, foi de: 43.330 reais, na Região Norte (com 07 Estados); 81.000 reais, na Região Centro-Oeste (com 03 Estados e DF); 150.900 reais, na Região Nordeste (com 09 Estados); 98.300 reais, na Região Sul (com 03 Estados); e, 605.400 reais, na Região Sudeste (com 04 Estados). A partir desses dados, percebemos a política histórica de concentração de recursos de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores nas Regiões Sudeste e Sul do País.

Deixando para trás os dados acima compilados para fazer uma análise mais detalhada das ações de fomento do CNPq na Iniciação Científica Jr, com base nas informações constantes no Site do CNPq quanto à distribuição de bolsas de Iniciação Científica Júnior referente ao período 2018/2019, percebemos alguns dados que se destacam. Foram distribuídas 9.798 bolsas em parceria com 163 instituições diferentes.

Dentre as instituições, mais da metade são federais, com destaque para 50 universidades federais e 33 institutos federais. As outras 80 instituições envolvidas são particulares, estaduais, associações, dentre outras.

Unidades Federativas	Número de Bolsas de IC-Jr Concedidas	Quantidade de Instituições Envolvidas	Número de habitantes*
Acre	14	01	816.687
Amapá	30	03	782.295
Amazonas	58	03	4.001.667
Pará	202	03	8.272.724
Rondônia	66	01	1.787.279
Roraima	35	03	514.229
Tocantins	28	02	1.532.902
Região Norte	**433**	**16**	**17.707.783**
Alagoas	53	02	3.358.963
Bahia	156	10	15.276.566
Ceará	190	07	8.963.663
Maranhão	95	02	6.954.036
Paraíba	329	04	3.999.415
Pernambuco	100	08	9.410.336
Piauí	70	02	3.212.180
Rio Grande do Norte	206	04	3.474.998
Sergipe	310	04	2.265.779
Região Nordeste	**1.509**	**43**	**56.915.936**
Distrito Federal	108	06	2.977.216
Goiás	219	04	6.695.855
Mato Grosso	201	03	3.305.531

Mato Grosso do Sul	282	05	2.682.386
Região Centro-Oeste	**810**	**18**	**15.660.988**
Espírito Santo	63	02	3.973.697
Minas Gerais	491	18	20.997.560
Rio de Janeiro	4.657	18	16.635.996
São Paulo	843	26	44.749.699
Região Sudeste	**6.054**	**64**	**86.356.952**
Paraná	437	14	11.242.720
Rio Grande do Sul	337	21	11.286.500
Santa Catarina	209	11	6.910.553
Região Sul	**983**	**46**	**29.439.773**
Brasil: Pibic Jr	**9.789**	**187**	**06.081.432**

Figura 4: Distribuição de Bolsas de Iniciação Científica Jr por Unidade Federada.

* Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas – DPE – Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS. Disponível em <www.ibge. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

A Região brasileira que mais investiu em iniciação científica júnior no período 2018/2019 foi a Região Sudeste com 6.054 bolsas distribuídas por 64 instituições, com destaque para o Estado do Rio de Janeiro por distribuir 4.657 bolsas de IC Jr. A Região brasileira que menos investiu em iniciação científica júnior no mesmo período foi a Região Norte com 433 bolsas distribuídas por 16 instituições, com destaque para o Estado do Acre por distribuir apenas 14 bolsas de IC Jr.

Ao comparar os dados de IC Jr do CNPq com dados da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE, percebemos que 63% das Instituições envolvidas estão na Região Sudeste do Brasil; seguidas da Região Nordeste, com 15%; da Região Sul, com 10%, da Região Centro-Oeste, com 08%; e da Região Norte, com 04%.
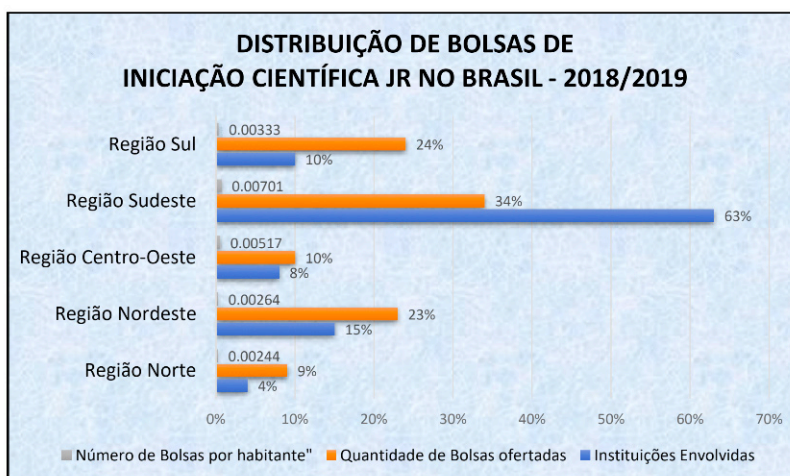
Figura 5: Distribuição de Bolsas de ICJ no Brasil – 2018/2019*
Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do CNPq.
*O Gráfico refere-se às Bolsas disponibilizadas em 2018 com previsão de término em 2019.

Quanto às bolsas distribuídas, foram 34% na Região Sudeste; 24% na Região Sul; 23% na Região Nordeste; 10% na Região Centro-Oeste; e, 09% na Região Norte.

Ao fazer a correlação entre a quantidade de bolsas de IC Jr distribuídas e o número de habitantes das regiões do país, chegamos aos seguintes números. Proporcionalmente ao número de habitantes a Região Sudeste foi a que mais investiu em Iniciação Científica Jr, com a média de 0,00701 habitantes/bolsa; seguida pela Região Centro-Oeste com a média de 0,00517 habitantes/bolsa; sequencialmente aparece a Região Sul com 0,00333 habitantes/bolsa; em seguida a Região Nordeste com 0,00264 habitantes/bolsa; e, por último, a Região Norte, com 0,00244 habitantes/bolsa.

Ao verificar a distribuição de bolsas de Pibic Jr por área de conhecimento no Brasil, no período de 2018/2019 percebemos que 55% delas foram distribuídas para a área das Engenharias; 04% para as Ciências Sociais Aplicadas; 12% para as Ciências Humanas; 05% para as Ciências da Saúde; 06% para as Ciências Biológicas; 10% para as Ciência Agrárias; 03% para Linguística, Letras e Artes; 02% para Tecnologias; e, 03% para outras áreas.
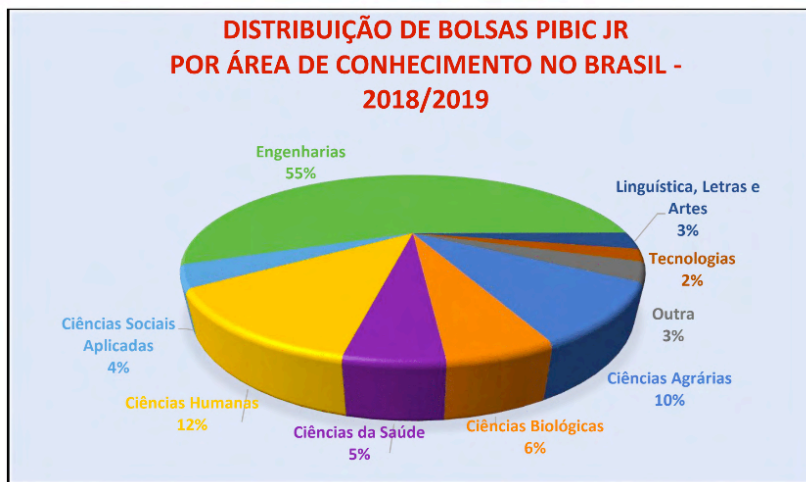
Figura 6: Distribuição de Bolsas de ICJ por área do conhecimento – Brasil 2018/2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do CNPq.

*O Gráfico refere-se às Bolsas disponibilizadas em 2018 com previsão de término em 2019.

Ao correlacionar os dados das Bolsas de IC Jr concedidas com as "Disciplinas do Currículo Regular do Ensino Médio", acrescidas da área de Educação – vez que vários projetos de IC Jr estão categorizados em Educação, com a perspectiva de pesquisa para educação –, percebemos que das 9.798 bolsas distribuídas apenas 1.773 estão diretamente ligadas ao Ensino Médio Regular – excluída a disciplina de matemática que não pôde ser desindexada da área das Engenharias –, ou seja, 18% das bolsas foram para o Ensino

Médio Regular. Ainda assim, grande parte das bolsas foram distribuídas para áreas do conhecimento tidas por alguns pesquisadores como sendo das "Ciências Puras": Química, 290 bolsas; Física, 172 bolsas. As áreas com menos bolsistas foram Artes, 64 bolsas; e, Sociologia, 66 bolsas.
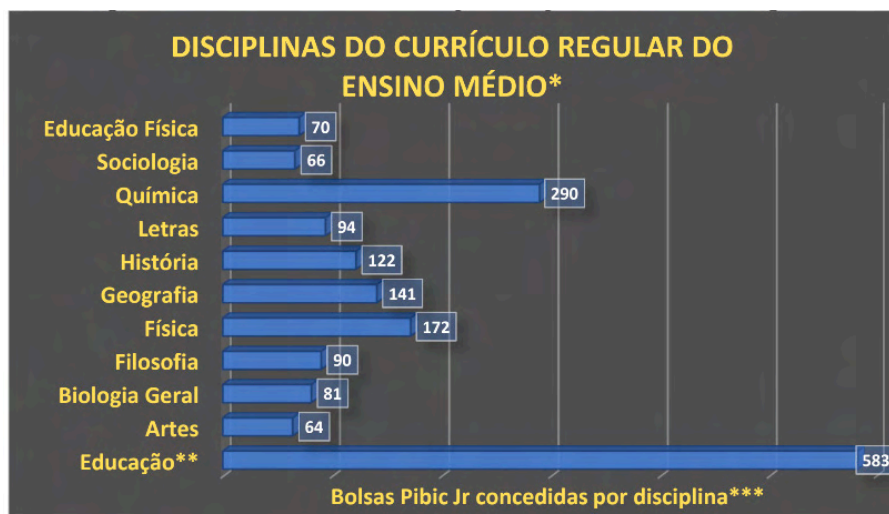
Figura 7: Bolsas de ICJ concedidas por disciplinas do currículo regular do EM

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do CNPq.

* Não está incluída a disciplina "Matemática" por esta estar diretamente associada à área das Engenharias, não tendo sido possível desindexar esses números na fonte consultada.

** A área de Educação engloba ações de pesquisa de todas as disciplinas do currículo regular com foco no ensino, além de ações pedagógicas.

*** Foram consideradas apenas as ações de pesquisa associadas diretamente ao nome das disciplinas, não obstando ações relevantes em áreas afins a cada uma das citadas, a exemplo da área de Letras, que inclui todas as disciplinas relacionadas ao ensino de línguas, materna ou estrangeiras, ofertadas no ensino regular no Brasil.

Por fim, percebemos que a iniciativa de "educar pela pesquisa" não é nova; vários são os elementos importantes para a fundamentação do uso pedagógico da pesquisa em sala de aula (DEMO, 1993). Mesmo assim, ainda é pouco utilizada pelas redes de ensino. Para que seja firmado esse compromisso com alunos e com a sociedade deve haver o interesse da escola com esse estilo de prática educativa em sala de aula, que pode ter sua fundamentação de uso pedagógico contidos do Projeto Político Pedagógico, considerando as especificidades da comunidade, o perfil dos alunos e as práticas escolares, dentre outros fatores (KUENZER, 2005).

4 | CONCLUSÕES

O que fica, depois de todo o exposto, é a certeza de que é preciso avançar. Para os PCNs, o foco da transdisciplinaridade deve ser o de “reunir os conhecimentos de diversas disciplinas para a resolução de um problema, gerando não só um saber útil, mas um saber que explique ou resolva questões próximas ou contemporâneas daquela comunidade escolar” (BRASIL, 2000, p. 22). A educação científica exige mais que isso, é uma necessidade para a realização plena do potencial social, intelectual e ético dos seres humanos; da Educação Básica ao Ensino superior ela é “um requisito fundamental da democracia (UNESCO, 2019). Desta feita, mais que formar cidadãos críticos e aptos no seu desenvolvimento científico para a implementação de novas tecnologias, com a finalidade de disputar no mercado mundial (PAULINO, 2009), a educação científica deve se preocupar com o desenvolvimento integral do sujeito (DAMON, 2009).

A academia precisa ampliar seu conceito tradicional de pesquisa, tendo a certeza de que essa ampliação não implica inferiorizá-la, negá-la ou banalizá-la, mas as iniciativas traçadas na educação científica, como por exemplo o Programa de Iniciação Científica Júnior, devem utilizar a pesquisa como princípio educativo, ou seja, instrumento de melhoria da educação (LÜDKE, 2009, p. 25).

Alguns educadores ainda veem a pesquisa de forma clássica e em âmbito restrito, o que limita grandemente a realização por parte de professores e alunos da Educação Básica. As ideias preconceituosas de que “ciências” são apenas as exatas ou as “da natureza”, passíveis “de repetição em laboratório”, implicam na conseguinte desvalorização de outras áreas do conhecimento tão importantes quanto as supracitadas. De igual modo, a tentativa de pesquisar na Educação Básica com ênfase na “ciência pura”, não apenas é um equívoco desconcertante como um devaneio ao querer imputar ao adolescente a maturidade e o domínio da técnica como se especialista já fosse – dado que para a Educação Básica o foco do ensino é a ciência aplicada de forma didática.

A Iniciação Científica amplia os horizontes, traça novas perspectivas que incluem o trabalho com a pesquisa e o desenvolvimento de ações para o mundo científico, além de evitar a inserção precoce e precária dos estudantes no mercado de trabalho. A lógica do mundo científico é diferente da lógica do mercado (PINZAN, LIMA, 2014), embora tenha ficado explícito que o valor das bolsas fomentadas tem sido depreciado pela inflação ano após ano. Na virada do milênio um bolsista de Iniciação Científica recebia bolsa no valor equivalente a um salário mínimo; atualmente, uma bolsa equivale a 40% do salário mínimo. O que denota a necessidade de reajuste do valor das bolsas para o real fomento da Iniciação Científica retornar ao que fora outrora. Visto que nem todos os jovens têm como pagar as despesas pessoais de cursar uma faculdade e, segundo Bonelli (2010), as profissões que demandam longos/altos investimentos não têm grande aceitação por parte dos jovens – não por falta de interesse, mas por não disporem de subsídios para custeio

de sua formação.

Os aspectos aqui apontados referentes aos processos de institucionalização, fomento, necessidade de qualificação e aperfeiçoamento docente, ações pedagógicas, práticas formativas, produção do pensamento crítico, necessidade de isonomia no provimento dos recursos e justiça social para corrigir déficits socioeducacionais, além da revisão do produtivismo acadêmico-científico, foram aqui postos e propostos com o intuito de reflexão dos contextos e assertiva necessidade de avanços nas práticas, nos processos, nas formações e, principalmente, na cultura que envolve o "fazer ciência" e a pesquisa de Iniciação Científica na Educação Básica.

A iniciação Científica é uma realidade no Brasil, o Pibic júnior também. Mais que subsídios para estudantes através de bolsas de estudo e pesquisa, esses programas que aproximam e estreitam laços entre a Educação Básica, a Graduação e a Pós-Graduação também precisam ser revistos para diminuir as desigualdades regionais e subsidiar formações que contemplem ações de fomento em todo o território nacional.

A discrepância histórica das ações governamentais somente aumenta o abismo entre as Regiões do país e a relação entre políticas públicas de fomento privilegiando alguns lugares em detrimento de outros que, pela falta de investimentos e fomentos, ficam aquém das expectativas para o desenvolvimento da nação – uma vez que o quantitativo investido não leva em conta a demografia ou os índices populacionais. A longo prazo, esse tipo de política pode perpetuar algumas Regiões como Norte e Nordeste com menor formação de pesquisadores e, consequentemente, por analogia exponencial pela falta de ações de fomento, com "um vácuo" de pesquisas e profissionais análogos, necessitando importar pesquisadores de outros locais para suprir suas necessidades; com isso, contribuindo para a manutenção da histórica necessidade de "migração de cérebros" para a produção de pesquisas nesses rincões.

Dada a relação geográfico-populacional do Brasil e o contexto socioeducacional, há a necessidade de investimentos isotópicos que propiciem de forma equânime o fomento pesquisa, a expansão da educação científica, a valorização da Iniciação Científica e, por conseguinte, o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARAGÓN, V. (Coord.) **O Programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas.** Relatório Final. Brasília: UnB/ NESUB, 1999.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BINDÉ, J. (Coor.). **Rumo às sociedades do conhecimento:** relatório mundial da UNESCO/Instituto Piaget, 2007.

BONELLI, M. G., Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico. In: Ferreira, C. A. (Org.). et al. **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília, 2000a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 05 fevereiro de 2019.

BRASIL/MCT/ABC. **Livro verde de ciência tecnologia e inovação:** desafio para a sociedade brasileira. Brasília, 2001.

CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica:** construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, Claudio de M. **A prática da pesquisa.** São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2006.

CASTRO, P. B. L.. **Análise da formação científico social de estudantes do ensino médio do PICJr. no projeto Ribeirão Anhumas na Escola.** Campinas (SP) : [s.n.], 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Iniciação científica Jr..** Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/ic-jr/faps>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Pibic-EM.** Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Tabelas de valores.** Disponível em <memoria.cnpq.br.wiew.journal_contest>. Acesso em 06 de novembro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. Resolução Normativa n° 05 de 1993. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.** Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/81223>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. Resolução normativa n° 017 de 2006. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 13 jul. 2006a. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17065>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

CURY, C. R. J. C.. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de novembro de 2018.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade.** Campinas: cedes, v. 25, n. 88, p. 777-794, out. 2004.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes. 1993.

EPSJV/FIOCRUZ. **Programa de Vocação Científica – PROVOC***.* [2007?]. Disponível em:<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PROVOC&MNU=PROVOC&Destaques=1>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

FERREIRA, C. A. (2003). **Concepções da iniciação científica no ensino médio:** uma proposta de pesquisa. *Trabalho, Educação e Saúde,1*(1) 115-130.

FERREIRA, Cristina A.. **Concepções da Iniciação Científica no Ensino Médio:** uma proposta de pesquisa. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 115-130, 2003.

FERREIRA, Cristina Araripe (Org.). **Juventude e iniciação científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

Heck, T. G., Maslinkiewicz, A., Sant'Helena, M. G., Riva, L., Lagranha, D. J., Senna, S. M., Dallacorte, V. L. C., Granjeiro, M. E.; Bittencourt, B. I. H. (2012). **Iniciação científica no ensino médio:** um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. *RBPG 2*(8), Supl. 2, pp. 447-465.

IBGE. **Agência IBGE Notícias 2018.** Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em 03 de novembro de 2018.

IBGE. Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Disponível em <http://br.advfn.com/indicadores/ipca>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

IPARDES. **Salário mínimo nacional.** Disponível em <www.ipardes.gov.br>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalh*o.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M.M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LÜDKE, M. et. al.. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação.** Recife: URPE, 1996.

MEC. **Educação Básica obrigatória dos 07 aos 17 anos. 2010.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

MEIS, L. (Org.). **Método Científico e ensino de ciências.** MEC, Boletim 12, pp. 03-12. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161930Metodocientifico.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2019.

Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. CNPq. **Bolsas.** Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/bolsistas-vigentes/>. Acesso em 21 de dezembro de 2018.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**, 17(49), 2012, p. 39-58.

MOREIRA, I. C. (2006). **A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil.** Brasília, *1*(2) 11-16. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/29/51>. Acesso em 05 de novembro de 2018.

MOREIRA, I. C. **A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil.** Brasília: Inclusão Social, 2006.

NEDER, R. T. **A iniciação científica como ação e fomento do CNPq:** o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. 2001. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2001.

NEVES, R. M. C. (2001). **Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório.** *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, *VII* (3), pp. 71-97.

OLIVEIRA, A. de. **Política científica no Brasil:** análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq. Florianópolis. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

OLIVEIRA, Adriano. **A Iniciação Científica Jr (ICJ):** aproximações da educação superior com a educação básica. Tese de doutorado. UFSC. 2015.

OLIVEIRA, G. B. M., OLIVEIRA, P., BARROS, D. B. T.; SCHALL, V. T.. Avaliação das contribuições do programa de iniciação científica no ensino médio e profissional enquanto estratégia de melhoria na formação de jovens em Minas Gerais, Brasil. In: CUETO, S. (Ed.). **Reformas Pendientes en la educación secundaria.** (pp. 181-220). Santiago: Preal, 2009.

PAULINO, Alessandro Garcia. Compromisso social da Universidade: o Programa de Iniciação Cientifica Júnior na UFLA. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO DA UFLA E I FÓRUM REGIONAL DE EXTENSÃO, 4, 2009, Lavras. **Anais...** Congresso de Extensão da UFLA e I Fórum Regional de Extensão, 4, 2009. Disponível em: <http://www.proec.ufla.br/conex/ivconex/arquivos/trabalhos/a82.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

PINZAN, M. E.; LIMA, A. P.. **Iniciação Científica na Educação Básica:** uma possibilidade de democratização da produção científica. IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Campo Mourão, 27 a 31 de outubro de 2014.

PIRES, R. C. M. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos:** um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia. 2008. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084442001013001P5>. Acesso em: 03 janeiro de 2019.

SAVIANI. D. ***História das idéias pedagógicas no Brasil.*** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, M. L. M.. Reflexões sobre um Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio. [Abstract]. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2005 (n.p.).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UFRGS. PROICEM - **Projeto Iniciação Científica no Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/fisiologiacelular/site/proicem.htm>. Acesso em 12 jan. 2019.

UFRGS. **PROICEM.** Disponível em <http://www.ufrgs.br/fisiologiacelular/site/proicem.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

UNESCO. **A ciência para o século XXI.** Uma nova visão e uma base de ação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf>. Acesso: 26 de janeiro de 2019.

ZACAM, T. G. **Educação científica uma prioridade nacional**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIA METODOLOGICA DE INNOVACION EDUCATIVA PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN MARKETING ESTRATEGICO MEDIANTE UN MODELO INTEGRADOR

Data de aceite: 20/08/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Mario Aurelio Coyla Zela
Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0003-1452-8220

Wendy Vidangos Delgado
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez
Puno, Perú
https://orcid.org/0000-0002-8425-888X

José Antonio Rodríguez García
Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0002-2844-6034

José Luis Morales Rocha
Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0001-5080-1701

Jarol Teófilo Ramos Rojas
Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0002-9308-6469

Teófilo Lauracio Ticona
Universidad José Carlos Mariátegui
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0002-8095-6031

Solime Olga Carrión Fredes
Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
https://orcid.org/0000-0002-0826-3011

RESUMEN: La aplicación del modelo integrador es aplicable a asignaturas de fundamentos de marketing, marketing estratégico, planes de negocios y dirección o gerencia estratégica, el cual logra resultados óptimos por la sistematización y docimología de evaluación en la transferencia de los conocimientos y su aplicación práctica inmediata. Es producto de la aplicación en distintas universidades peruanas, a nivel de pregrado y posgrado con logros de aprendizaje programados y esperados. El modelo es producto de la integración de diversas teorías de Drucker, Porter, Hitt, Daft, Hodge, Mintzberg, David, Johnson, Scholes, Thompson, Hill, Jones, Ferrel, Jarillo, Koch, Markides, y otros referentes en la administración estratégica y marketing estratégico, de los cuales se intenta unificar criterios de aplicación de estrategias genéricas, de crecimiento, de integración corporativa y de posición competitiva. El conflicto cognitivo se inicia con la realización de los estudios comparativos y paralelos de las teorías de los autores de bibliografía relevante previamente asignadas en forma individual y grupal para su aplicación en las empresas peruanas. Paralelamente se organizan los seminarios de aprendizaje para el correspondiente debate, sistematizados en un balotario de 80 interrogantes y se asignan trabajos de presentación de análisis estratégico de empresas locales y regionales en el que se aplica debidamente sistematizado el modelo integrador. Finalmente, los productos de los planes de negocios, planes de marketing, análisis estratégicos o productos prototipo elaborados se presentan en una feria de exposición de productos académicos.

PALABRAS CLAVE: Innovación, gestión, gerencia, marketing, didáctica.

METHODOLOGICAL STRATEGY OF EDUCATIONAL INNOVATION FOR THE RESOLUTION OF PROBLEMS IN STRATEGIC MARKETING THROUGH AN INTEGRATING MODEL

ABSTRACT: The application of the integrative model is applicable to subjects of fundamentals of marketing, strategic marketing, business plans and direction or strategic management, which achieves optimal results by the systematization and evaluation docimology in the transfer of knowledge and its immediate practical application. It is the product of the application in different Peruvian universities, at the undergraduate and graduate level with programmed and expected learning achievements. The model is the product of the integration of various theories of Drucker, Porter, Hitt, Daft, Hodge, Mintzberg, David, Johnson, Scholes, Thompson, Hill, Jones, Ferrel, Jarillo, Koch, Markides, and other references in strategic management and strategic marketing, of which an attempt is made to unify criteria for applying generic strategies, growth, corporate integration and competitive position. The cognitive conflict begins with the performance of comparative and parallel studies of the theories of the authors of relevant bibliography previously assigned individually and in groups for their application in Peruvian companies. At the same time, learning seminars are organized for the corresponding debate, systematized in a ballotary of 80 questions and assignments of presentation of strategic analysis of local and regional companies are assigned in which the integrating model is duly systematized. Finally, the products of the business plans, marketing plans, strategic analysis or prototype products produced are presented at an academic product exhibition fair.
KEYWORDS: Innovation, management, management, marketing, didactics.

1 | INTRODUCCIÓN

Las características del problema académico se detallan a continuación:

- No hay un adecuado modelo integrador de aplicación práctica del marketing estratégico porque las teorías son densas y confusas.
- Existe extensa bibliografía de fundamentos de marketing y marketing estratégico, que los estudiantes no llegan a diferenciar los términos. Incluso algunos autores aplican los mismos conceptos de los clásicos, pero equivocados, que distorsionan el aprendizaje.
- Los estudiantes tienen dificultades para integrar y sistematizar teorías, conceptos y bibliografía de la asignatura.
- Los estudiantes presentan dificultades para comprender el desarrollo de los procesos secuenciales y esenciales de la asignatura.
- La acumulación de teorías de distintos autores es desintegrada y ello no les permite entender secuencialmente las estrategias de marketing aplicadas por las empresas y/o aplicarlos en casos de estudio planteados por el docente.(HITT, IRELAND, *et al.*, 2008)

- La transición de la teoría a la práctica no resulta motivadora desarrollando caso de empresas internacionales, lo que a su vez influye en la falta de desarrollo de capacidades y competencias en analizar estrategias de marketing en empresas corporativas nacionales.(MONFERRER, 2013).

2 I MÉTODO

2.1 Procedimientos pedagógicos

- En base a la descripción y objetivos detallados en el sílabo de la asignatura, el docente clasifica, ordena y sintetiza el conjunto de teorías, conceptos, bibliografía relevante y actualizada, que previamente ha sido entregada a los alumnos al inicio del semestre académico.(DEL MASTRO VECCHIONE, SANTIVÁÑEZ ARIAS, 2017).
- El docente estructura un MODELO INTEGRADOR que determina la secuencia de las unidades a desarrollar con el detalle de contenidos relevantes, en base a la bibliografía proporcionada, para su aplicación en casos prácticos.
- Durante las horas teóricas que corresponde a la sesión de aprendizaje, la aplicación del MODELO INTEGRADOR se relaciona vía internet por ejemplo con la página web http://www.aai.com.pe que tiene información actualizada respecto al perfil de la empresa y las estrategias que aplican en la actualidad de acuerdo a las circunstancias del entorno. En estas páginas de las clasificadoras de riesgos el docente y alumnos seleccionan una empresa para efectos de estudio de caso, mediante el análisis estratégico, y para la resolución de problemas. Además de la mencionada, existen otras páginas web de clasificadoras de riesgos que tienen similar contenido de análisis de empresas peruanas con determinación de estrategias muy similares a la programación académica sistematizada. (FERNÁNDEZ, ORDÓÑEZ, et al., 2019)

Figura 1. Integración, monitoreo del aprendizaje

- El docente motiva a los alumnos para analizar en forma conjunta, en qué medida los aspectos teóricos se aplicaron en la empresa seleccionada invitándolos a una conversación y debate basada en el pensamiento de análisis crítico.
- Para integrar la teoría y la práctica mediante el caso desarrollado se efectúa la retroalimentación, absolviendo las preguntas de los alumnos para luego retornar al modelo integrador.
- Posteriormente los alumnos presentarán como trabajo final del curso, la formulación de un plan de marketing en una pequeña empresa, según la estructura básica, que se presenta en el anexo. Esta estructura está relacionado con el contenido bibliográfico, con la estructura del silabo y con la estructura del modelo integrador.(FLORES, AVILA, *et al.*, 2017)
- Dicho trabajo integra las fases de diagnóstico del entorno, selección de estrategias, procesos de marketing, que les permita analizar, sintetizar y consolidar la estrategia aplicada, en base al marco teórico. Finalmente, el modelo orienta a realizar un proceso de evaluación o auditoria del proceso de marketing utilizando diversas herramientas.

2.2 Características de la innovación

Es circular porque permite cerrar un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación-retroalimentación.
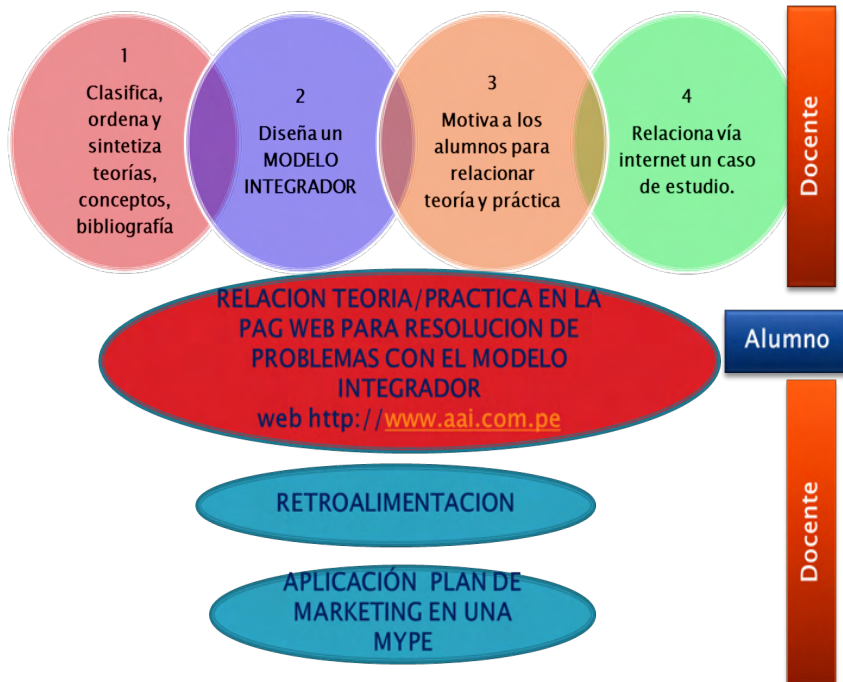
Figura 2. Características de la innovación

2.3 Asignaturas a las que corresponde su aplicación

Actualmente se viene aplicando en la asignatura de Marketing Estratégico, Planes de Negocios, Fundamentos de Marketing y en Gerencia o Dirección Estratégica.

2.4 Implementación de la metodología pedagógica:

- Presentación del curso y su desarrollo teórico práctico, resaltando la importancia de su aplicación práctica mediante el desarrollo del trabajo final que consiste en la formulación de un plan de marketing estratégico o un esquema de análisis estratégico.(Cárdenas et al., 2018)
- Entrega de silabo del curso y esquema del trabajo aplicativo y presentación en power point.
- Conformación de equipos de trabajo e identificación de la empresa donde se va a aplicar el modelo.
- Inicio de las actividades académicas mediante el desarrollo teórico de la asignatura dividido por capítulos y seguimiento del modelo según etapas o procesos, para su aplicación práctica.(MONTELONGO, BARRAZA, 2018)
- Se implementan los seminarios de debate para desarrollar el aprendizaje activo en los cuales se evalúa la creatividad personal, y capacidad analítica, desarrollo

del pensamiento crítico, la aplicación práctica de conceptos de los textos de la bibliografía mediante ejemplos y presentación de casos cortos, la generación de ideas, la toma de decisiones y su ejecución, y habilidades para el diseño e implementación de proyectos específicos aplicables al entorno de negocios peruano.(SÁNCHEZ, ESCAMILLA, 2018)

- En todos los capítulos de la asignatura se refuerza la teoría con videos de casos de empresas que han aplicado procesos de marketing y experiencias de consultoría en empresas.(SANABRIA, ONTIVEROS, 2019)
- Coordinación con los representantes de empresas a asesorar entendiendo el compromiso de brindar información y los estudiantes asumen el compromiso de proporcionarles el plan de marketing o análisis estratégico para su empresa al finalizar el semestre de estudio.(D´ALESSIO, 2008)
- Se realiza una primera exposición de los planes de marketing para su retroalimentación y orientación para la aplicación correcta de las estrategias y como mejorar la estructura y presentación de los casos de análisis.(KOTLER, KELLER, 2012)
- Se desarrollan sesiones personalizadas con los grupos de trabajo para tener la certeza de que la información es original de acuerdo a la información proporcionada por la empresa en análisis, si hay coherencia en la aplicación de la estrategia y correspondiente mejora del contenido del trabajo aplicativo final. (ARTOLOZAGA, CASCANTE, *et al.*, 2012)
- Exposición final de los trabajos en el aula o auditórium de la Escuela Profesional explicando su experiencia personal y grupal en la empresa de pasantía y sustentación de como su trabajo incidirá en una efectiva gerencia comercial, logrando la satisfacción de los clientes, presentación de sugerencias para mejorar la posición competitiva y creación de valor e incrementar la rentabilidad de la empresa.(DAVID, 2013)
- En la calificación final de la presentación y exposición del trabajo se califica la creatividad, diseño de la publicidad, y capacidad de venta de la idea y concepto de producto para su aplicación en el negocio real.

2.5 Rol del docente

- Facilitador y conductor del aprendizaje
- Facilita información teórica procesada
- Orientación en la selección del negocio o empresa
- Enlace entre el representante de la empresa y el alumno o alumnos.
- Monitorea el desarrollo del trabajo en la empresa designada o elegida
- Motivación al estudiante para auto exigencia en los estudios
- Monitoreo de los trabajos parciales y finales asignados para retroalimentación

2.6 Rol del estudiante

- Lectura previa de bibliografía básica
- Asiste a todas las sesiones de aprendizaje
- Aplica instrumentos de análisis e interpretación de resultados
- Aplica teoría y relaciona con la practica
- Desarrolla capacidad analítica
- Propone resolución de problemas ante situaciones de entorno
- Realiza trabajo académico y aprende en equipo
- Muestra buena conducta y solvencia de conocimientos ante el empresario, aceptando críticas por posiciones
- Investigador
- Consultor en pequeños negocios
- Entrega sus trabajos aplicativos en la fecha concertada.

2.7 Recursos Didácticos

- Bibliografía básica del curso
- Libros con casos de marketing en empresas peruanas
- Modelo de gerencia estratégica de marketing diseñado por el docente
- Equipo multimedia
- Acceso a internet
- Laboratorio de informática
- Páginas web de empresas clasificadoras de riegos
- Gráfico del Modelo Integrador que publicaremos en un siguiente artículo con desarrollo por etapas específicas.

3 | RESULTADOS

3.1 Motivación para implementarla

- Su utilización permite ejercitar y poner en práctica los conocimientos previos en situaciones diferentes a las utilizadas anteriormente.(TURULL, 2020)
- Promueve la interacción entre teoría y práctica para generar un aprendizaje significativo y simplificado, previo conflicto cognitivo.(DÍAZ-BARRIGA, HERNÁNDEZ, 2005)
- El modelo puede ser aplicado para desarrollar casos de pequeñas, medianas o empresas corporativas.

- El modelo demuestra a los estudiantes que los modelos teóricos son factibles de aplicación en una empresa real y más aún en pequeñas empresas.
- El estudiante se interrelaciona directamente con el caso de la empresa al acceder a páginas web de instituciones como las clasificadoras de riesgos o empresas consultoras.
- Despierta el interés de los estudiantes al analizar posibles situaciones prácticas en base a sus conocimientos, que posteriormente lo aplican en la empresa en estudio.(LONDOÑO MARTÍNEZ, CALVACHE LÓPEZ, 2010)
- El modelo es una herramienta que fortalece la integración de conocimientos a nivel de aprendizaje individual y grupal **creando sistematización y uniformidad en la aplicación de trabajos prácticos grupales.**
- Permite desarrollar capacidades de análisis.
- Permite al docente evaluar permanentemente el aprendizaje.
- En asesoría a pequeños empresarios, el modelo facilita el aprendizaje de la gerencia comercial.

3.2 Contribución al proceso de aprendizaje

a. Motiva a los alumnos a asumir un compromiso activo usando los materiales didácticos y tecnológicos que forman parte de su entorno de aprendizaje.

b. Se desarrollan otras capacidades como investigación partiendo de la observación de la empresa y sus procesos. Asimismo, aprenden a clasificar y ordenar información de costos del producto o servicio elegido, y paralelamente desarrollan habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

c. El modelo está estructurado secuencialmente no solo como facilitador de aplicación de estrategias de marketing, sino que permite interactuar entre la secuencia progresiva de conocimientos programados para el aprendizaje con la programación del secuencial del silabo.(ARELLANO CUEVA, 2010)cuando el tamaño promedio de una familia aquí es de cinco a seis personas? La razón es muy simple, porque los autos que se venden en nuestra región fueron diseñados para satisfacer las necesidades de las familias japonesas, europeas o norteamericanas, de 3/2 personas en promedio y luego enviados para venderlos en nuestros países. En este caso se hizo marketing (estudiar las necesidades del mercado para luego satisfacerlas con productos y servicios

d. En actividades de proyección social y responsabilidad social hacia la comunidad, el modelo permite interrelacionar la teoría con la realidad, aplicando su uso de una manera esquemática, vivencial para la explicación a didáctica a los emprendedores asesorados.

e. Diseña un diagnóstico integral de la organización aplicando el enfoque de sistemas e integrando el análisis de la gestión por procesos con las áreas funcionales de

la empresa creando sinergia para lograr ventajas competitivas, y enfocando a la organización hacia la realidad del mercado objetivo, con un adecuado diseño organizacional una cultura organizacional fuerte.(D´ALESSIO, 2008)

f. Propone alternativas estratégicas innovadoras de acuerdo a las circunstancias del entorno y capacidades internas de la organización(HILL, JONES, 2011)

3.3 Competencias que logra el alumno:

a. Domina la teoría, relaciona con la práctica y aplica en la realidad empresarial

b. Diseña los propósitos de la organización y sus valores según la información de prospectiva

c. Analiza el entorno y las ventajas competitivas internas utilizando diversas herramientas del análisis estratégico

d. Diagnostica las ventajas competitivas mediante la cadena de valor

e. Formula objetivos estratégicos de acuerdo al mercado objetivo y de acuerdo al análisis del sector

f. Selecciona y diseña estrategias

g. Diseña un modelo de organización con una cultura organizacional fuerte

h. Asume una actitud crítica e innovadora en el diseño de modelo de integración en áreas funcionales de la empresa en sinergia con la gestión por procesos para la formulación de estrategias.

4 I CONCLUSIONES

Lo expuesto en los diversos apartados del documento permite llegar a las siguientes conclusiones:

La propuesta de innovación pedagógica contribuye al aprendizaje activo orientado a la generación del conflicto cognitivo mediante el estudio comparativo de las teorías de distintos enfoques según los autores para luego sistematizarlos y generar nuevos conocimientos y metodologías para su aplicación en las organizaciones mediante esquemas de análisis estratégico, interrelacionando la teoría con la práctica.

La metodología pedagógica contribuye a generar la competencia del desarrollo de la visión estratégica para la conducción de las organizaciones ante la presencia de entornos cambiantes y gestión eficiente y eficaz a nivel interno para la generación de valor.

REFERÊNCIAS

ARELLANO CUEVA, R. **Marketing : Enfoque America Latina**. Primera Ed ed. Mexico, Pearson, 2010.

ARTOLOZAGA, M. J., CASCANTE, N., CHACON, L., *et al.* **Didactica Universitaria**. Primera Ed ed. Costa Rica, [s.n.], 2012.

CARDENAS, A., MEYTHALER, A., BENAVIDES, I. **Estrategias y tecnicas aplicadas al desarrollo del aprendizaje universitario**. Primera Ed ed. Ecuador, Universidad de las Fuerzas Armadas, 2018.

D´ALESSIO, F. **El Proceso Estrategico Un Enfoque de gerencia**. Primera Ed ed. Lima, Peru, Pontificia Universidad Catolica del Peru, 2008.

DAVID, F. **Conceptos de administracion estrategica**. Decimocuar ed. Mexico, Prentice Hall, 2013.

DEL MASTRO VECCHIONE, C., SANTIVÁÑEZ ARIAS, M. S. **Cuadernos de innovación en la docencia universitaria**. Primera Ed ed. Lima, Peru, [s.n.], 2017.

DÍAZ-BARRIGA, F., HERNÁNDEZ, G. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Segunda ed. Mexico, [s.n.], 2005.

FERNÁNDEZ, E., ORDÓÑEZ, E., MORALES, B., *et al.* **La competencia digital en la docencia universitaria**. Primera Ed ed. Barcelona, [s.n.], 2019.

FLORES, J., AVILA, J., ROJAS, C., *et al.* **Estrategias didácticas**. Edicion im ed. [S.l: s.n.], 2017.

HILL, C., JONES, G. **Administración estratégica: un enfoque integral**. Novena Edi ed. Mexico, [s.n.], 2011.

HITT, M. A., IRELAND, R. D., HOSKISSON, R. E. **Administración Estratégica: Competitividad y Globalización. Conceptos y Casos**. Septima Ed ed. Mexico, [s.n.], 2008.

KOTLER, P., KELLER, K. **Direccion de Marketing**. Decimocuar ed. Mexico, Pearso Educacion, 2012.

LONDOÑO MARTÍNEZ, P., CALVACHE LÓPEZ, J. **Estrategias de enseñanza: aproximacion teorico conceptual**. Primera Ed ed. [S.l: s.n.], 2010.

MONFERRER, D. **Fundamentos del Marketing**. Primera Ed ed. España, Coleccion Sapientia, 2013.

MONTELONGO, G., BARRAZA, A. **Aula Invertida. Un proyecto para Optimizar el Tiempo**. Primera Ed ed. Mexico, [s.n.], 2018.

SANABRIA, L., ONTIVEROS, V. **Educacion Socio-Emocional y Resultados de Aprendizaje**. Primera ed. Mexico, [s.n.], 2019.

SÁNCHEZ, M., ESCAMILLA, J. **Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: experiencias y reflexiones de la RIE 360**. [S.l: s.n.], 2018.

TURULL, M. **Manual de docencia universitaria**. Primera Ed ed. Barcelona, [s.n.], 2020.

ANEXOS

a. Sílabo del curso: Marketing Estratégico

b. Gráfico del modelo integrador y explicación de un proceso de marketing

c. Panel fotográfico de exposición de planes de marketing, exposición de maquetas y productos de acuerdo a los planes de negocios.

d. Video de exposición de plan de marketing según estructura

CHARLAS DE EMPRENDIMIENTOS, PLANES DE NEGOCIOS E INICIATIVAS EMPRESARIALES

EXPOSICION DE PLANES DE NEGOCIOS Y PLANES DE MARKETING

EXPOSICION DE MAQUETAS DE PLANES DE NEGOCIOS

EXPOSICION DE PLANES DE MARKETING

EXPOSICION DE PRODUCTOS SEGÚN PLAN DE NEGOCIOS

SUPERVISION Y EVALUACION DE FACTIBILIDAD EN LA FERIA DE NEGOCIOS Y PLANES DE MARKETING A CARGO DEL DOCENTE Y JURADOS

CAPÍTULO 3

LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA BAHIA E OS CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS: COMO ACONTECE ESSA ARTICULAÇÃO AO LONGO DA FORMAÇÃO?

Data de aceite: 20/08/2021

Leonardo Araújo Suzart
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus VII)

Américo Junior Nunes da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus VII)

RESUMO: Este texto de pesquisa é resultado de uma investigação, em andamento, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq) e que contou com o financiamento do Programa Afirmativa, da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia. É objetivo geral deste estudo o de compreender como os diferentes conhecimentos geométricos são apresentados e se articulam nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática oferecidos por instituições públicas e de forma presencial no Estado da Bahia. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Constituiu-se enquanto instrumento de produção de dados o site do Ministério da Educação e os Projetos Pedagógicos dos Cursos identificados e que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática, de forma presencial e em instituições públicas, na Bahia. Como se trata de um texto resultado de uma pesquisa em andamento vale destacar que os dois objetivos específicos até então explorados, revelam elementos importantes para pensar a formação de professores de Matemática na Bahia. Isso, de certa forma, nos mobiliza para seguir o trabalho e aprofundar as leituras e discussões.

PALAVRAS - CHAVE: Licenciatura em Matemática; Currículo; Educação Matemática; Geometria.

ABSTRACT: This research text is the result of an ongoing investigation linked to the Laboratory of Studies and Research in Mathematics Education (LEPEM/CNPq) and which was funded by the Affirmative Program, of the Dean of Affirmative Actions of the University of State of Bahia. The general objective of this study is to understand how different geometrical knowledge is presented and articulated in the curricular proposals of the degree courses in Mathematics offered by public institutions and in person in the State of Bahia. From a methodological point of view, this is a qualitative research, of the documentary type. The website of the Ministry of Education and the Pedagogical Projects of the identified Courses that offer the Licentiate Degree in Mathematics, in person and in public institutions, in Bahia, were constituted as a data production instrument. As this is a text resulting from an ongoing research, it is worth noting that the two specific objectives explored so far, reveal important elements for thinking about the formation of Mathematics teachers in Bahia. This, in a way, mobilizes us to follow the work and deepen the readings and discussions.

KEYWORDS: Degree in Mathematics; Resume; Mathematics Education; Geometry.

1 I INTRODUÇÃO

Nossa realidade, naturalmente, é regida por conceitos Geométricos; conceitos esses que são reproduzidos desde o início das civilizações e por uma série de atividades percebidas enquanto necessidade humana. Desta forma, entendemos que compreender a Geometria é, também, compreender a realidade e, consequentemente, condição para transformá-la.

A partir do que destaca *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2000, p. 3) tomamos a Geometria como uma área natural da Matemática, fundamental para um amplo desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Apesar de sua inegável importância na formação, como relatamos no parágrafo anterior, o ensino de Geometria no Brasil foi marcado por um abandono que, até hoje, deixaram ranços, como pontuaram Suzart e Silva (2020).

Fazendo uma breve síntese do ensino de Geometria no país, partindo dos apontamentos feitos por Pavanello (1989), evidenciamos que houve um abandono gradual desse ensino. Autores como Burigo (1989) percebem essas mudanças enquanto consequência do alimento ideológico com o Movimento da Matemática Moderna, o que trouxe reflexos negativos para a educação matemática.

Embora a Geometria tenha conquistado seu devido espaço em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e que haja textos como o de Passos e Nacarato (2014) que solidificam essa ideia de que a Geometria de fato se faz presente na Educação Básica, produções mais atuais como a de Suzart e Silva (2020) nos sinalizam que, ainda hoje, há denúncias por parte de trabalhos publicados acerca do abandono desse ensino. Partindo dessas discussões, surgiu à necessidade de pesquisar sobre os cursos de formação de professores de Matemática, a fim de perceber como os mesmos se estruturam e o lugar que a Geometria ocupa neles.

Levando em conta essas discussões apresentadas anteriormente, nos chamam a atenção alguns questionamentos, como por exemplo: os cursos de formação de professores subsidiam o preparo conceitual para se ensinar Geometria? Se sim, como os Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação se configuram diante dessa necessidade? Como essa organização reverbera na formação do futuro professor? Pensando em questões como essas, o presente trabalho objetiva compreender como os diferentes conhecimentos geométricos são apresentados e se articulam nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática oferecidos por instituições públicas e de forma presencial no Estado da Bahia.

Diante desse objetivo geral, construímos quatro objetivos específicos. Porém, por se tratar de uma pesquisa em andamento abordaremos apenas os dois primeiros, sendo eles: i) Identificar, no estado da Bahia, os cursos presenciais de instituições públicas que oferecem a Licenciatura em Matemática e ii) Listar as propostas curriculares de todos os

cursos presenciais que oferecem a licenciatura em Matemática na Bahia. As discussões referentes à Geometria estão sendo construídas, nesse momento, e serão apresentadas quando da conclusão da análise dos dados produzidos.

Vale destacar que este texto vincula-se enquanto atividade de pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq), um grupo do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus VII. Esta investigação conta com o financiamento do AFIRMATIVA, um programa da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, partindo da problemática que apresentamos anteriormente, configura-se enquanto de caráter qualitativo. Segundo Godoy (1995), pesquisas dessa natureza trabalham com questões amplas, as quais o pesquisador busca trazer significado em seu percurso investigativo. Configura-se, também, como documental, a qual, segundo Gil (2008) se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, com a única nuance de trabalharem com tipos diferentes de fontes.

Para garantir a autenticidade dos dados produzidos seguimos as seguintes etapas que estão diretamente relacionadas a cada objetivo específico: i) Consultamos o site do E-MEC, que é, de acordo com o Ministério de Educação (MEC), a "base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES". Nesse ambiente virtual estão listadas informações relevantes para esta pesquisa, como as instituições que oferecem cursos de licenciatura em Matemática no estado da Bahia, em que municípios se localizam, sua modalidade (presencial ou à distância), seu grau (licenciatura, bacharelado, tecnológico ou sequencial), sua gratuidade e o *link* do portal das instituições.

Durante essa etapa, percebemos que são várias as modalidades de cursos oferecidos em caráter de formação inicial. Os cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por exemplo, foram listados em nossa busca inicial ao E-MEC. Diante do volume de licenciaturas identificadas e pela impossibilidade de realizar a leitura de todos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) nos vimos na necessidade de fazer um recorte em nosso corpus de investigação, considerando somente os cursos "regulares" que fossem voltados a formação inicial de Professores, excluindo as modalidades especiais como o PARFOR. Estabelecemos como período de produção dos dados no E-MEC do dia 06/2020 a 03/2021.

Em seguida, após essa sondagem inicial dos cursos presenciais de Licenciatura em Matemática das instituições públicas do estado da Bahia: ii) Acessamos o portal de cada uma dessas instituições em busca do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática; sendo esses, os principais documentos a serem analisados no percurso deste estudo, por conterem a estrutura curricular e a concepção didático-pedagógica do curso.

Após encontrar e baixar todos os PPC dos cursos identificados faríamos a leitura completa desses projetos em busca de ampliar o olhar acerca do que apresentamos na introdução enquanto objetivo geral desta pesquisa, sobretudo no que tange as questões envolta a Geometria e a presença de espaços como os laboratórios de geometria. Essa fase esta, nesse momento, em construção e será apresentado em momento oportuno.

3 I DISCUSSÃO TEÓRICA

Inicialmente, para essa seção, discutiremos acerca da formação inicial de professores de Matemática. Para compreendê-la precisamos antes entender o que autores e pesquisas destacam sobre o que deve saber um futuro professor. Segundo Fiorentini (2012)

> Para ser professor de Matemática não basta ter um domínio conceitual e procedimental da Matemática produzida historicamente. Sobretudo, necessita conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se pode representar ou expressar um conceito matemático (Fiorentini, 2012, p. 110).

Nesse sentido, podemos dizer que conhecer o conteúdo é sim algo fundamental para exercer a profissão docente, mas não é suficiente; sendo necessário também essa diversidade de estratégias e outros conhecimentos para adequar o conteúdo trabalhado à realidade dos alunos e o contexto escolar. Entendemos que, embora ensinar seja algo tão antigo quanto à própria civilização, o estudo das questões envolta ao ato de ensinar é relativamente recente. De acordo com Shulman (2005)

> Nossa pergunta não deveria ser: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” (SHULMAN, 2005, p. 205)

Sendo assim, é importante que esses cursos consigam articular em uma matriz curricular, não só os conhecimentos pedagógicos, lúdicos, tecnológicos e relativos aos conteúdos, por exemplo, mas também dê conta de formar profissionais capazes de articular os esses diferentes conhecimentos em suas atividades escolares, um cenário no mínimo desafiador para as instituições.

Portanto, atestada a complexidade e importância desse percurso de formação inicial de docentes, tomamos como fundamental, discutir o espaço que a Geometria ocupa neste. Para tal, podemos partir de textos como o de Lorenzato (1995, p. 3-4) onde o mesmo cita que “o professor que não conhece a Geometria também não conhece o poder, a beleza e a importância que ela possui para a formação do futuro cidadão, então, tudo indica que, para esses professores, o dilema é tentar ensinar Geometria sem conhecê-la ou então não ensiná-la”.

Essa denúncia do texto de Lorenzato (1995), que apresentamos anteriormente, tem relação direta com os cursos de formação de professores, indicando algumas de suas fragilidades quanto ao ensino de Geometria. Tal debilidade pode ter diversas causas como os seus componentes curriculares, a abordagem desses componentes descrita na ementa, ou ainda a ordem em que os mesmos são integrados a matriz curricular. Mas porque a Geometria? Uma vez que se trata de uma área de estudo de tamanha importância e tão presente em nossa realidade, esse problema é consequência de um movimento que proporcionou seu abandono na Educação.

Na visão de Pavanello (1993) e Burigo (1989), esse abandono do ensino de Geometria se originou do contexto socioeconômico do Brasil datado a partir da década de 30, quando o país passava por um processo de industrialização; o que requeria, também, mão de obra qualificada para a indústria. Todo esse contexto gerou uma necessidade de reformulação das diretrizes educacionais. E assim, no início da década de 60, o Brasil adere ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), com uma proposta de ensino mais tecnicista que prezava pelo rigor e a formalidade, favorecendo assim o ensino da Álgebra, considerado na época, mais urgente para atender as demandas da indústria, fazendo com que o ensino de Geometria acabasse ficando em segundo plano ou fosse completamente suprimida.

Esse argumento de Pavanello (1993) e Burigo (1989) de que houve esse abandono do ensino de Geometria, se confirma com a criação da lei 5692/71 que viria a dar autonomia às escolas em relação aos currículos escolares. Isso, destacado anteriormente, aliado a insegurança dos professores em trabalhar com os conteúdos de Geometria, proporcionou esse abandono, ou mesmo um abandono parcial, onde só havia algum tempo dedicado a esses conteúdos no final do ano letivo, sem que houvesse a atenção que essa área precisava ao longo da Educação Básica.

Esse contexto provocou um prejuízo imenso do ponto de vista educacional e algumas de suas consequências são sentidas até hoje. Felizmente há discussões, como a construída por Passos e Nacarato (2014), que percebem algum progresso quanto ao ensino de Geometria, pautado no interesse da comunidade científica em discutir esse abandono e a sua inclusão nas diretrizes nacionais e livros didáticos. Contudo, no mesmo texto, as autoras citam que "embora haja, por parte da maioria deles o desejo de trabalhar a geometria com seus alunos, ela acaba não sendo assumida como prioridade frente aos demais conteúdos de matemática, pois ninguém ensina aquilo que não tem domínio conceitual." (PASSOS; NACARATO, 2014, p. 1148). Quando colocamos as discussões apresentadas anteriormente, e esse excerto do texto de Passos e Nacarato (2014), chega a ser paradoxal de certa forma, pois, mesmo percebendo alguns avanços desse ensino no Brasil, permanece a ideia de que o professor ainda não domina os conhecimentos necessários para ensinar Geometria.

Com isso, percebemos que uma das principais causas do abandono do ensino de

Geometria ainda perdurar pode ser a formação de professores. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2009, no estado da Bahia, haviam 152.648 docentes ativos na Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio), sendo 51.531 destes com formação em ensino superior e apenas 2.226 formados da área de Matemática.

Em um mapeamento mais recente do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) constatou-se que existem 156.521 professores atuando na Educação Básica e 75% dos mesmos possuindo algum diploma de ensino superior. No entanto, durante o ciclo do ensino médio apenas 59,2% dos professores de matemática tem formação na área correspondente, e quando olhamos para os anos finais do ensino fundamental esse número é ainda menor 46,7%. Comparando esses dados com os de 2009, percebemos que nos últimos 8 anos houve um aumento no número de professores da Educação Básica, pouco mais de 2,5%; já o número de professores com formação mais que dobrou, um aumento considerável se observado o espaço de tempo.

Até então esses dados são um indicativo de progresso na educação, porém, percebemos que pouco mais da metade dos docentes de Matemática no estado não tem formação na área; o que nos leva a supor que uma das causas dessa perpetuação do abandono do ensino de Geometria poderia ser a não formação de professores de Matemática. Na intenção de melhorar a formação de professores, o governo também propôs algumas mudanças como as da resolução CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 que trouxe algumas alterações nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação inicial, formação continuada e formação pedagógica para não licenciados, uma delas é o aumento na carga horária mínima de, até então 2800 horas para 3200 horas, sendo destas 2.200 horas de componentes curriculares estruturados pelo núcleo institucional.

Outra mudança considerável, retomando a discussão iniciada no parágrafo anterior, foi a transição para a BNCC, que nos cursos de formação de professores se deu com a resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Esse documento definiu que das 3600 horas, já estabelecidas pela resolução anterior, 1.600 horas serão destinadas ao estudo das cinco unidades temáticas apresentadas na BNCC, sendo elas Probabilidade e Estatística, Grandezas e Medidas, Números, Álgebra e Geometria, também foi estipulado o prazo de até dezembro de 2022 para os cursos se adequarem a essas novas diretrizes. Sabemos então que a BNCC é um dos principais documentos que norteiam o ensino, tanto na esfera da educação básica, quanto no ensino superior e formação continuada. Mas o que esse documento tão importante propõe para o ensino de Geometria? O que está nas entrelinhas desses documentos? Por não ser nosso foco, nesse momento, manteremos os questionamentos, na tentativa de provocar o leitor, mas não aprofundaremos a discussão.

4 | RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS

4.1 Os Cursos

Durante esse movimento de identificar, no estado da Bahia, os cursos presenciais de instituições públicas que oferecem a Licenciatura em Matemática, construímos a Tabela 01 para apresentar esse quantitativo.

Instituições	Cursos Regulares	Cursos PARFOR	Total de Cursos
IFBA	5	0	5
UEFS	1	0	1
UESB	2	0	2
UESC	1	0	1
UFBA	2	0	2
UFOB	1	0	1
UFRB	2	1	3
UFSB	3	0	3
UNEB	6	14	20

TABELA 01 – Tabela das instituições que oferecem cursos públicos e presenciais de Licenciatura em Matemática no Estado da Bahia

Fonte: (E-MEC e arquivos pessoais)

No momento em que fizemos a busca no site do E-MEC dos cursos públicos e presenciais de Licenciatura em Matemática no Estado da Bahia, encontramos um quantitativo de 38 cursos oferecidos por 9 instituições de ensino. Excluímos os 15 cursos do PARFOR, por se tratar de uma oferta especial.

São muitas as demandas impostas aos cursos de formação de professores, uma delas é atender as necessidades da educação básica em sua região; por isso a distribuição Geográfica das universidades nas mesorregiões da Bahia é pensada estrategicamente com esse objetivo, levando em consideração, também, vários outros fatores. Essas informações que tangem o contexto local são geralmente descritas no PPC dos cursos, um documento que iremos explorar com mais profundidade em outro momento, pois estamos em processo de leitura e análise.

Para apresentar a distribuição geográfica destes cursos, criamos a Figura 01.
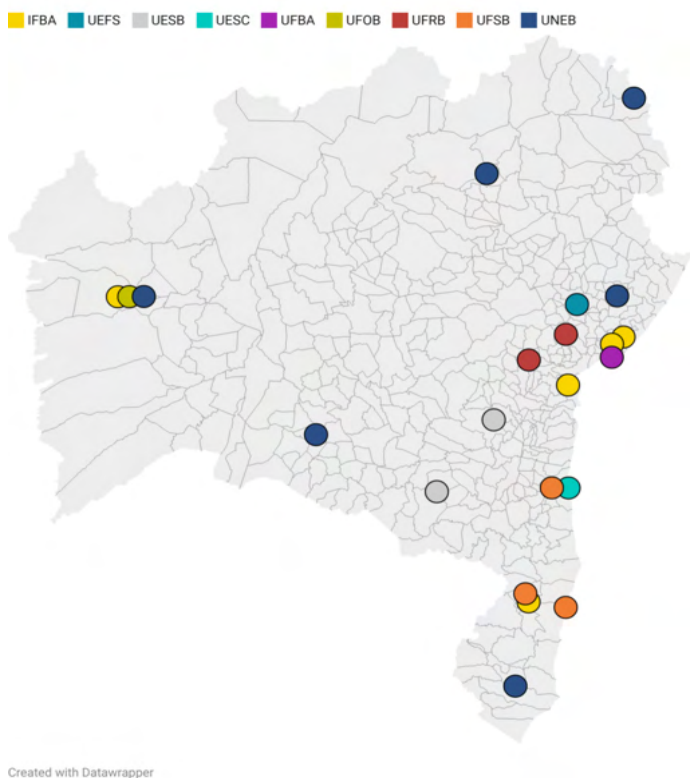
FIGURA 01 – Gráfico da localização geográfica das instituições no estado da Bahia

Fonte: (E-MEC e arquivos pessoais dos pesquisadores, Suzart, L. A; Santos, V. C; Oliveira, R. S.)

Os 23 cursos de Licenciatura em matemática no estado da Bahia são distribuídos em 18 municípios, sendo eles Alagoinhas, Amargosa, Barreiras, Caetité, Camaçari, Cruz das Almas, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Valença e Vitória da Conquista, cobrindo todas as sete mesorregiões do estado.

Um dado que nos chamou a atenção foi a distribuição destes cursos entre as mesorregiões no estado da Bahia, com 3 cursos da região Extremo Oeste Baiano, 1 no Vale São-Franciscano da Bahia, 2 no Centro-Norte Baiano, 1 no Nordeste Baiano, 5 na região Metropolitana de Salvador, 4 no Centro-Sul Baiano e 7 no Sul Baiano. Percebemos assim que há grande disparidade quando olhamos, por exemplo, para a mesorregião do Sul Baiano que tem 7 instituições que atendem a todas as suas microrregiões em comparação a região do Nordeste Baiano, a qual é disposta em 6 Microrregiões, mas tem apenas uma instituição que oferece licenciatura em Matemática. A princípio, tivemos a hipótese de que essa concentração de cursos nas mesorregiões Sul Baiano, Extremo Oeste Baiano e Região Metropolitana de Salvador, poderia ser justificada pela densidade populacional

dessas áreas, no entanto, quando olhamos para uma dados do IBGE (2014), temos a seguinte tabela:

MESORREGIÕES	POPULAÇÃO (2008) (2014)	ÁREA (km²)	MICRORREGIÕES
Centro-Norte Baiano	2.294.476 2.398.966	81.665,5	Feira de Santana Irecê Itaberaba Jacobina Senhor do Bonfim
Centro-Sul Baiano	2.549.875 2.631.711	128.749,0	Boquira Brumado Guanambi Itapetinga Jequié Livramento do Brumado Seabra Vitória da Conquista
Extremo-Oeste Baiano	578.554 638.941	117.501,5	Barreiras Cotegipe Santa Maria da Vitória
Metropolitana de Salvador	4.435.914 4.605.773	11.548,1	Catu Salvador Santo Antônio de Jesus
Nordeste Baiano	1.567.742 1.661.858	56.451,7	Alagoinhas Entre Rios Euclides da Cunha Jeremoabo Ribeira do Pombal Serrinha
Sul Baiano	2.061.310 2.142.658	54.831,9	Ilhéus-Itabuna Porto Seguro Valença
Vale Sanfranciscano da Bahia	1.014.704 1.046.464	116.547,6	Barra Bom Jesus da Lapa Juazeiro Paulo Afonso
BAHIA	**14.502.575** **15.126.371**	**567.295,3**	Salvador

TABELA 02 –Dados do IBGE

Fonte: IBGE - estimativa 2008 e IBGE - estimativa 2014. Área: Arquivos de Densidade (IBGE 1996). Organização: Geografia na Internet: www.geogeral.com/

Assim, temos que esse quantitativo de cursos não está em concordância com a densidade populacional, já que há, por exemplo, a mesorregião do Sul Baiano, que mais abrange cursos, com uma densidade populacional menor que as Centro Sul e Centro Norte. Dessa forma, pensamos que essa desigualdade na implementação de cursos acaba favorecendo demais a formação de professores de Matemática em algumas regiões e prejudicando outras, portanto, trazendo uma desigualdade também para o ensino de matemática.

4.2 OS PPC

UNIVERCIDADE/ CAMPUS	CIDADE	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO	ANO DE ESCRITA DO PPC
IFBA	Eunápolis	2017	2017
IFBA	Camaçari	2019	2019
IFBA	Salvador	2015	2015
IFBA	Valença	2019	2019
IFBA	Barreiras	2017	2017
UEFS	Feira de Santana	1987	2018
UESB	Vitoria da Conquista	2004	2010
UESB	Jequié	2005	2011
UESC	Ilhéus	1999	2006
UFBA(Di.)	Salvador	1942	2008
UFBA(No.)	Salvador	1942	2008
UFOB	Barreiras	2008	2016
UFRB	Amargosa	2006	2007
UFRB	Cruz das Almas	2013	2018
UFSB	Itabuna	2014	2016
UFSB	Porto Seguro	2014	2016
UFSB	Teixeira de Freitas	2014	2016
UNEB	Alagoinhas	2004	2011
UNEB	Barreiras	2006	2011
UNEB	Caetité	2004	2010
UNEB	Paulo Afonso	2004	2012
UNEB	Teixeira de Freitas	2004	2012
UNEB	Senhor do Bonfim	2004	2011

TABELA 03 – Dados acerca dos PPC, Fonte: (E-MEC e arquivos pessoais dos pesquisadores, Suzart, L. A; Santos, V. C; Oliveira, R. S.)

No que tange aos PPC, podemos dizer que a dinâmica da formação docente descrita nos mesmos, é norteada principalmente por diretrizes como a resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 e a resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Enquanto que o ano de escrita do PPC varia entre os cursos.

Olhando para o período no qual os cursos foram criados, percebemos que 82,6%

dos cursos analisados foram implementados entre os anos 2004 e 2019, indicando uma clara expansão dos cursos de licenciatura em Matemática nesse período. Diante dessas informações, nos veio a seguinte questão ¨Quais circunstâncias desencadearam essa expansão repentina dos cursos de licenciatura no estado da Bahia? ¨ essa é uma questão complexa, que pode ser explorada de vários ângulos, sendo assim, por não ser o foco dessa pesquisa, iremos por hora nos limitar a hipótese de que o que desencadeou essa expansão foi a necessidade de formar professores de Matemática nesse intervalo de tempo, o principal eixo que sustenta essa hipótese são os dados do IBGE no ano de 2009 que mostram que no estado da Bahia, dos 152.648 docentes ativos na educação básica, 51.531 destes tem diploma de ensino superior e somente 2.226 são formados em Licenciatura em Matemática.

5 I CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como se trata de um texto resultado de uma pesquisa em construção, vale destacar que os dois objetivos específicos até então explorados, revelam elementos importantes para pensar a formação de professores de Matemática na Bahia. Isso, de certa forma, nos mobiliza para seguir o trabalho e aprofundar as leituras e discussões.

Encontra-se em andamento as análises referentes aos seguintes objetivos: iii) Identificar e analisar, a partir da leitura de todos os PPC, os componentes curriculares e outros espaços de formação dentro do curso que desenvolvem conceitos geométricos nas licenciaturas em Matemática no estado da Bahia e iv) Analisar, a partir do que apresentam textualmente os PPC, de que forma esses conceitos Geométricos são explorados dentro desses cursos.

Até o momento, tendo em vista que estamos realizando a leitura completa dos PPC dos cursos, tivemos um olhar analítico acerca dos espaços de formação que tratam de Geometria. Nesse sentido, percebemos que os componentes curriculares e laboratórios estão localizados dentro do escopo desses espaços de formação. Com um olhar mais direcionado para o ensino de Geometria, percebemos que os componentes curriculares relacionados à Geometria são comumente categorizados como parte do eixo relacionado ao estudo teórico da Matemática.

Quanto aos laboratórios, espaços de formação importantes para a formação, também obtivemos, até o momento, alguns dados que nos chamaram a atenção. Encontramos que dos 23 cursos, 16 possuem laboratórios de Educação Matemática e 4 deles laboratórios de Geometria.

REFERÊNCIAS

Anuário brasileiro da educação básica. Bahia. Moderna. 2020 Disponível em https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/estados-bahia.html Acesso em: 15/06/2021

BRASIL, INEP. Indicadores Educacionais. Disponível em http://www.inep.gov.br/ Acesso em: 28/07/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 28/07/2021

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.302, de 06 de novembro de 2001. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BURIGO, Elisabete Zardo. Movimento da matemática moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. 1989. Dissertação de Mestrado.

DE MACEDO, Neusa Dias. Iniciação à pesquisa bibliográfica. Edições Loyola, 1995.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 18, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IBGE - estimativa 2008 e IBGE - estimativa 2014. Área: Arquivos de Densidade Disponível em: https://geogeral.com/h/m/b/brba.htm Acesso em: 29/07/2021

LORENZATO, Sérgio. Por que não ensinar Geometria?. A educação matemática revista – SBEM Nº 4 - 1º Semestre 95

NCTM. Principles and standards for school mathematics; 2000. Disponível em: <https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf> Acesso em: 19/02/2019

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion; NACARATO, Adair Mendes. O ensino de Geometria no ciclo de alfabetização: um olhar a partir da provinha Brasil: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 16, n. 4, p. 1147-1168, 2014

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. Zetetiké, v. 1, n. 1, 1993.

PAVANELLO, Regina Maria et al. O abandono de ensino de geometria: uma visão histórica. 1989.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpecl Nova série, v. 4, n. 2, 2015.

SILVA, Américo Júnior Nunes da. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Campus VII da UNEB: espaço de formação e desenvolvimento do conhecimento lúdico e pedagógico do conteúdo. O futuro professor de matemática: vivências que intercruzam a formação inicial. Editora Fi, 2020

SUZART, Leonardo Araujo; SILVA, Américo Júnior Nunes da. Ensino de Geometria nos anos finais do Ensino Fundamental: um mapeamento das produções no estado da Bahia. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 1, p. e202002. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/e202002. Acesso em: 22 jul. 2020.

CAPÍTULO 4

O NOVO PARADIGMA SISTÊMICO

Data de aceite: 20/08/2021

Susana Iglesias Webering
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Departamento de Administração e Turismo do Instituto Multidisciplinar.
Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=34C1776BAA5A09A6733D33DB1B5D0697.buscatextual_0

Este artigo foi publicado em: **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.5, n.8, p. 207-225, ago. 2017

RESUMO: Nesse trabalho revisaramos algumas teorias para entender as origens e desdobramentos mais recentes do paradigma sistêmico. Bertalanffy introduziu as hipóteses dos sistemas abertos e a teleologia. Le Moigne tratou de desenvolver um modelo para o estudo de um objeto ou fenômeno sistêmico. Maturana e Varela, a teoria da autonomia do ser vivo e a construção do conhecimento. Se o trabalho de Bertalanffy foi recebido com críticas, trabalhos posteriores contemplaram elementos suficientes para o reconhecimento do fenômeno sistêmico, em constante interação com o ambiente, exercendo sua autonomia, construindo e se reconstruindo através de suas interações, o que implicou a (re)introdução da complexidade, a necessidade de ampliar o estudo da organização e, finalmente, a liberdade criadora com os outros, inserida no mundo.

PALAVRAS - CHAVE: Paradigma sistêmico; Autonomia; Complexidade; Modelo; Sistemas.

THE NEW SYSTEMIC PARADIGM

ABSTRACT: In this paper, we review some theories to understand the origins and recent developments of the systemic paradigm. Bertalanffy introduced the hypotheses of open systems and teleology. Le Moigne sought to develop a model for the study of an object or systemic phenomenon. Maturana and Varela, the theory of the autonomy of the living being and the construction of knowledge. If Bertalanffy's work was received with criticism, later work contemplated sufficient elements for the recognition of the systemic phenomenon, in constant interaction with the environment, exercising its autonomy, building and rebuilding through its interactions, implying the (re) introduction of Complexity, the need to broaden the study of organization, and finally, creative freedom with others, inserted in the world.

KEYWORDS: Systemic paradigm; Autonomy; Complexity; Model; Systems.

1 | INTRODUÇÃO

Podemos dizer que o paradigma sistêmico começou a se desenvolver em meados do século XX, quando o Estruturalismo parecia ser ainda um novo e promissor paradigma, com um discurso do método inovador, pois analisava o conjunto dos fenômenos por meio da descrição do objeto na sua totalidade, em

funcionamento e evoluindo. No entanto, reconhecer a estrutura formada por elementos que estão subordinados a leis do sistema e dotada de capacidade transformadora trazia contradições importantes em relação ao método reducionista e causal. Esse problema foi, em parte, solucionado com a cibernética que restaurou o conceito de projeto, de finalidade e teleologia (LE MOIGNE, 1996, p.68).

A cibernética, de alguma maneira, invertia a perspectiva modelizadora: encerrava os mecanismos em uma caixa-preta e privilegiava a interpretação dos comportamentos, tendo como referência permanente o projeto do fenômeno modelizado, descrito em relação ao ambiente em que funciona e se transforma (LE MOIGNE, 1996).

A modelização cibernética encontrou a mesma dualidade que o Estruturalismo ao tentar integrar simultaneamente funcionamento e evolução: era preciso enfrentar o desafio do sistema. A integração desses dois paradigmas, que de alguma maneira se complementavam, aconteceria a partir do final da década de 1960 com os fundamentos dos teóricos da Biologia (LE MOIGNE, 1996).

De alguma forma, essa conjunção já havia sido realizada por Bertalanffy na década de 1930, quando desenvolveu a teoria dos sistemas abertos. A percepção estruturalista de analisar o objeto pelo seu próprio funcionamento era central para este autor, que destacou o caráter organístico de determinados sistemas (LE MOIGNE, 1996).

Sistemas organísticos são diferentes dos sistemas tecnológicos pela sua capacidade de autorrestauração. A concepção mecanicista dos sistemas autômatos fracassa quando esses sistemas não conseguem se autorregular seguidamente a perturbações arbitrárias, mesmo que consigam responder a um ilimitado número de perturbações previstas, não conseguem se autorregular a um número indefinido de situações imprevistas. Problemas como este justificavam outro conceito importante, o de *ordem hierárquica* entre os diversos sistemas existentes no universo, expressa pelas características próprias das suas estruturas e funções (BERTALANFFY, 1973).

A importância dessa teoria não impediu que, anos mais tarde, a proposta de Bertalanffy de uma *Theory of General System* fosse criticada por parte da comunidade científica. Não obstante, com o embate a que havia chegado o Estruturalismo e os desdobramentos sistêmicos que já vinham acontecendo simultaneamente, tornou-se possível a consolidação de um novo paradigma sistêmico (LE MOIGNE, 1996).

Por conta do seu caráter transformador no campo científico, bem como as controvérsias que incitou, Le Moigne (1996) reconhece, no conjunto de hipóteses trazidas pelas teorias sistêmicas, a qualidade de paradigma, naquele sentido descrito por Kuhn (2006): revoluções científicas implicam uma mudança na concepção de mundo e, após uma revolução, cientistas mudam sua maneira de trabalhar e agir no mundo. Por isso, optamos por manter a interpretação de um paradigma sistêmico.

Nesse trabalho foram revisadas algumas das origens e desdobramentos mais recentes do paradigma sistêmico (WEBERING, 2016). Primeiramente, a partir da teoria dos

sistemas abertos do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) (BERTALANFFY, 1973). Passamos então, ao trabalho do engenheiro e epistemólogo francês Jean-Louis Le Moigne (1931-), que se dedicou a desenvolver um modelo e novas perspectivas para o estudo de um objeto ou fenômeno sistêmico (LE MOIGNE, 1994, 1996). E, finalmente, as contribuições dos biólogos chilenos Humberto Maturana (1928-) e Francisco Varela (1946-2001), que decifraram com sua teoria da *autopoiese,* a autonomia do ser vivo (MATURANA; VARELA, 1997), para mais tarde, aprofundarem a questão da construção do conhecimento (MATURANA; VARELA, 2005).

2 I PARADIGMA SISTÊMICO

Bertalanffy teve o mérito de forçar a entrada e o reconhecimento de duas hipóteses complementares, relativas ao organismo vivo e evolutivo, impensáveis no discurso cartesiano (LE MOIGNE, 1996).

Primeira: a hipótese da abertura ao ambiente ou sistema aberto

Essa hipótese foi verificada ao se reconhecer o organismo vivo como um *sistema aberto* que mantém um fluxo contínuo de *entradas* e *saídas*, conservando-se através da construção e decomposição de componentes, não desenvolvendo um equilíbrio perfeito, mas mantendo-se em um estado *estacionário*, que é diferente do seu estado anterior; em alguns modelos o estado de equilíbrio, quando existe, chama-se *homeostase*. Essa ordem é garantida por uma interrelação dinâmica de processos. Em organismos ou sistemas existe um centro que recombina *informações* recebidas e as transmite para um fazedor da ação, o qual responde à mensagem recebida. Esse sistema autorregulador garante a estabilização ou a direção da ação a ser implementada pelo sistema. Esse processo é uma resposta às desordens do próprio sistema ou do ambiente em que está inserido, tais forças desordenadoras são chamadas *entropia* (BERTALANFFY, 1973).

O paradigma estruturalista havia reconhecido o caráter global ou de totalidade das estruturas e ao anexar a cibernética se deparou com o problema da modelização do sistema fechado. De acordo com Le Moigne foi “excepcional a intuição de Bertalanffy” quando denominou *teoria dos sistemas abertos*, a teoria que daria suporte ao paradigma organicista, cuja característica fundamental “representar os objetos no seu substrato”, significa “representá-los abertos ao seu ambiente, mesmo que este não possa nunca ser exaustivamente descrito” (LE MOIGNE, 1996, p.72). Mais tarde, ao perceber a possibilidade de generalizar a ideia de sistemas abertos, Bertalanffy propôs o conceito de Sistema Geral. Começava a ser reconhecido um outro caminho possível para o fazer científico, em contraste à ideia de sistemas isoláveis e controláveis.

Segunda: a hipótese teleológica

Essa hipótese é verificável na finalidade ou direção do funcionamento sistêmico, o que se denomina *teleologia*. Três modelos sistêmicos simulam o comportamento

teleológico. Primeiro, o de *equifinalidade*, que é a tendência para um mesmo estado final, partindo de diferentes estados iniciais e percorrendo diferentes caminhos. Segundo, a *retroação*, que implica uma conservação homeostática ou estacionária, a busca de um objetivo. Terceiro, comportamento adaptativo, em que por funções adaptativas o sistema demonstra um *comportamento adaptativo*, como ensaios de diferentes modos e meios para atingir sua finalidade (BERTALANFFY, 1973).

Bertalanffy já havia dado destaque ao conceito de *organização*, que veio a ganhar cada vez mais importância nas teorias sistêmicas (LE MOIGNE, 1996), uma vez que ordem hierárquica, controle, crescimento e diferenciação são características organizativas, quer de um organismo vivo, quer de uma sociedade.

Outro fenômeno considerado, o isomorfismo entre as unidades sistêmicas: são as semelhanças entre leis que explicam o comportamento ou o desenvolvimento de unidades ou populações destas. Isso explica porque modelos, conceitos e leis parecidos apareceram em campos diferentes, ou os mesmos princípios descobertos várias vezes. Os isomorfismos ocorrem também em situações que não podem ser analisadas quantitativamente, mas podem induzir o raciocínio qualitativo (BERTALANFFY, 1973, p.74).

3 | GENERAL SYSTEM THEORY

A ideia de Bertallanfy de uma *General System Theory* surgiu por um conjunto de fatores, tendo sido exposta publicamente pela primeira vez em 1945 por meio de um artigo. Em 1954 fundou com o matemático Anatol Rapoport a *Society for General Systems Theory*, que logo em seguida passou a se chamar *Society for General System Research*, tendo mais recentemente mudado de nome outras duas vezes, *International Society for General Systems Research* e *International Society for the Systems Sciences.* O livro *General System Theory* foi publicado em inglês em 1968 (LUHMANN, 2010).

Esses esforços se deram, pois o elemento sistêmico vinha sendo reconhecido em diferentes áreas, mas não respondia às condições necessárias para o procedimento analítico que dominava a ciência clássica, cujas condições exigem: primeiro, que as interações entre as partes sejam fracas o suficiente a ponto de ser desprezadas para as finalidades de determinados tipos de pesquisa, nessas condições, a análise das partes pode ser esgotada nela mesma; segundo, que as relações entre as partes sejam lineares, permitindo a condição de aditividade, ou seja, tanto o todo quanto as partes podem ser tratados da mesma forma, os processos parciais podem ser sobrepostos ou somados para que se obtenha o processo total. Ao contrário disso, os sistemas são complexidades organizadas, possuem fortes interações e/ou interações não triviais (BERTALANFFY, 1973, p.38).

Portanto, enfoques sistêmicos surgiram com o intuito de solucionar esses problemas, obviamente não de maneira homogênea, inclusive apresentando em alguns casos modelos

que se confundiam, como mencionado na explicação das duas hipóteses anteriormente, em comum: a qualidade de sistêmicos. Bertalanffy sintetizou então, algumas características gerais dos diferentes enfoques sistêmicos, dando origem ao que denominou *General System Theory*, cujo objeto seria a "formulação de princípios válidos para ´sistemas´ em geral", chegando a prever que seu trabalho sofreria resistência (BERTALANFFY, 1973, p.60).

Os isomorfismos eram encontrados em diferentes áreas devido a comportamentos semelhantes mesmo entre entidades intrinsecamente diferentes, possibilitando que concepções sistêmicas fossem apropriadas pelas ciências do homem, como a Psicologia, Economia, Sociologia, Ciências Sociais e História ou mesmo reconhecida em teorias já existentes nessas áreas (BERTALANFFY, 1973). Por exemplo, nos modelos de equilíbrio e desequilíbrio existentes em teorias econômicas, com registro já no século XVII. Portanto, "na tentativa da *Society for General Systems Theory*, não se pode falar em um descobrimento específico no campo do sistêmico, mas sim em uma variante daquele pensamento já antigo sobre a estabilidade" (LUHMANN, 2010, p.61).

A partir da concepção de que a ciência empreende um "esforço nomotético", ou seja, não sendo a descrição de singularidades, "mas a ordenação dos fatos e a elaboração de generalidades", a ciência social poderia ser a ciência dos sistemas sociais (BERTALANFFY, 1973, p.259). Os primeiros esforços foram reconhecidos nos estudos sobre os sistemas socioculturais e no funcionalismo, que implicavam o exame dos fenômenos em relação ao todo. Este último encontrou sua principal crítica no fato de ter as consequências históricas, os processos interiormente dirigidos, transformações socioculturais, entre outros fenômenos subestimados. A teoria geral dos sistemas procurava reconhecer a manutenção e a mudança, a preservação do sistema e o conflito, o universo humano simbólico e suas transformações, servindo apenas "de esqueleto lógico" para o desenvolvimento teórico posterior, sendo de utilidade para entidades amplamente heterogêneas. Sua dificuldade manifesta-se não somente em função da complexidade dos fenômenos, mas também pela dificuldade na definição das entidades que devem ser consideradas (BERTALANFFY, 1973, p.261).

Em meados do século XX, as leis aplicadas aos fenômenos sociais já eram bastante conhecidas no âmbito da estatística pelas regularidades de entidades sociais e na economia matemática pelo método hipotético-dedutivo. Para o desenvolvimento dos valores humanos, também começavam a aparecer enfoques para tratar questões comportamentais fornecidos, por exemplo, pela teoria dos jogos, do processo decisório, teoria da informação; elementos até então considerados fora da ciência (BERTALANFFY, 1973).

Assim, tornou-se possível e aceitável a regularidade de leis em fenômenos sociais. Têm mérito análises relativas à organização e dinâmica de determinados sistemas sociais, quando restritas a pequenos campos de atividade humana. A complexidade reside nas discussões relativas às tentativas de lidar com regularidades na *macro-história*

(BERTALANFFY, 1973).

Tem-se consciência das vantagens e desvantagens da adoção de modelos. A vantagem é a possibilidade de desenvolvimentos teóricos que permitam explicações e premissas. O perigo é a excessiva simplificação (BERTALANFFY, 1973, p. 266). Independentemente das divergências, o caráter organísmico dos sistemas sociais permitiu uma análise cíclica de fenômenos históricos e sociológicos, às vezes não necessariamente em termos de ciclo vital, mas em termos de flutuações. Isso foi possível devido ao isomorfismo de leis ou de ordens em diferentes campos, em oposição ao reducionismo, uma espécie de perspectivismo sistêmico (BERTALANFFY, 1973).

De fato, o projeto de Bertalanffy foi considerado ambicioso por parte da comunidade científica (LE MOIGNE, 1996, p.74). Contudo, isso não foi consenso, pois eram críticas basicamente ideológicas que visavam a estabilidade ou o *status quo* dominante. De acordo com Luhmann, “a crítica nunca foi apropriada” e, “como se diz hoje, ela é compreensível, mas não justificável, no sentido de não ter sido uma crítica com fundamento teórico suficiente” (LUHMANN, 2010, p. 72).

4 | UMA TEORIA DE MODELIZAÇÃO

Apesar das polêmicas, estavam lançados os desafios no sentido do desenvolvimento de um paradigma que contemplasse os objetos ou fenômenos complexos, compreendidos como sistemas abertos e com finalidades. O Estruturalismo e a caixa-preta da cibernética não haviam dado conta e a integração destes paradigmas iria ocorrer no final da década de 1960, tendo como base experiências procedentes da Biologia (LE MOIGNE, 1996, p.69). Como exemplo, quase simultaneamente Le Moigne lançava “A Teoria do Sistema Geral”, Morin “O Método”, Maturana e Varela começavam a decifrar o organismo vivo de identidade própria e autorreferenciado, a *autopoiese*.

A partir de então, começou a haver um esforço científico, contribuindo com o desenvolvimento de uma teoria do sistema geral, como metodologia própria de investigação, servindo tanto para a exposição das propriedades de determinado objeto (sempre objeto ou fenômeno), quanto para a modelização ou desenvolvimento de um projeto. Essa metodologia permite representar objetos de qualquer natureza, desde que sistêmica. Seguindo a lógica organísmica, quem modeliza um objeto é dotado de um projeto, identificável através da interpretação dos comportamentos. As leis causais são utilizadas para a realização do projeto, que existiu primeiramente na mente do modelizador. A estrutura não explica necessariamente a função ou evolução, estas serão pertinentes aos projetos considerados (LE MOIGNE, 1996).

Le Moigne (1996) explica a utilização da terminologia Teoria do Sistema Geral e não Teoria Geral dos Sistemas, como é de costume, tendo como base a *General System Theory* de Bertallanfy. O termo em inglês gerou ambiguidades ao ser traduzido para diversos

idiomas, interpretado por vezes como uma Teoria Geral, outras como Sistema Geral. Em sua obra, a qualidade geral aparece atribuída a sistema, não a teoria; confirmaria o fato de ter fundado na década de 1950 a Society for *General Systems Research*, que publicava a *General System Yearbook*.

Uma linha de pesquisadores se preocupou mais por definir as propriedades do Sistema Geral, como referência para a modelização de sistemas e teorias. Para Le Moigne (1996, 1994), o uso expandido dos termos "análise de sistemas" ou "abordagem sistêmica" está impregnado de referência ao modelo de análise cartesiano. Não se trata de analisar, mas conceber um modelo, de pensamento, de projeto, de um objeto. Para minimizar a ambiguidade, é importante inseri-lo no contexto de um paradigma sistêmico, de um novo discurso do método, que utiliza um objeto artificial como referência, o sistema geral, que tem propriedades articuladas a uma teoria. Portanto, uma concepção sistêmica.

E o que é um sistema?

Bertalanffy trabalhou a ideia de sistema como um conjunto de elementos em interação, teria sido mais fácil e aceito se realmente fosse só isso, pois logo se conclui que esta concepção, ainda muito analítica e conjuntista, não era suficiente para o complexo de um sistema (LE MOIGNE, 1996, p. 76).

Buscou-se então outro caminho, partindo de uma intenção: a investigação dos métodos para bem conduzir a razão e representar o mundo cognoscível, emergindo progressivamente um paradigma expresso pelo sistema geral, que existe em determinado ambiente, com finalidades, em atividades de interação constante, cujos resultados contribuem com sua evolução ou extinção. Esse esquema representa muito mais uma descrição do que uma definição, intencionalmente generalizante, mas suficiente para reconhecer um objeto ou fenômeno sistêmico (LE MOIGNE, 1996).

O Sistema Geral permite a passagem da análise à concepção, o que exige conhecimento suficiente para interpretá-lo e antecipar o seu comportamento, um construto humano para representar objetos que o homem quer conhecer. É a consciência de uma ordem, um desenho, resultado de uma longa experiência que responde a um incontável conjunto de objetos diferentes. Essa representação pode variar do intento mais formal e explícito a uma representação mental implícita.

Le Moigne (1994) chama de "projectivismo" essa alternativa ao determinismo. Enquanto deterministas se dividem entre positivistas, einsteinianos, lapacianos, realistas, entre outros; projectivistas se dividem entre epistemologias como a construtivista genética de Piaget, a complexidade de Morin, engenharias com as contribuições de H. Simon.... Essas epistemologias se caracterizam também pela (re)aproximação entre ciência e filosofia, entre natureza e cultura, entre objeto e sujeito (LE MOIGNE, 1994).

Essa disputa suscita o debate que fora silenciado, o debate da complexidade. Porém, nossa capacidade de representar de modo inteligível nossa ação no mundo não deve ser reduzida ao projectivismo ou ao determinismo, mas deve saber tirar o devido

proveito de um e de outro. Se o determinismo possibilitou o progresso da ciência, ele vem sendo questionado porque pode ser um caminho adequado a determinados temas e objetos, mas paralisante em outros.

Inspirado pelas rupturas que ocorreram nas ciências e pelas mudanças que engendravam na maneira de pensar a própria ciência, Le Moigne (1994) desenvolveu uma proposta para enobrecer as novas ciências – ciências de gestão, da informação, da computação, de decisão – como ciências da autonomia, que naqueles moldes não são reconhecidas como ciências. Para isto, recuperou a obra de Da Vinci (anterior um século a Descartes), que desenvolveu "um método de concepção, não de análise, um método de visualização, não de redução" (LE MOIGNE, 1994, p.41). Para Da Vinci existiam lógicas, não uma única lógica. E Vico com sua *Scienza Nuova*, publicada em Nápoles entre 1725 e 1744, em que criticou a análise reducionista cartesiana e fundou a construção do conhecimento científico sobre as ciências do gênio (*l'Ingenium*), não na análise; já que inventar qualquer coisa com base apenas na análise era inviável.

De acordo com Le Moigne (1996, p. 41), "o homem de ciência deve dar a ver (desenhar) o que ainda não foi visto: é um conceptualizador de modelos, de desenhos, de teorias". O homem é criador e sujeito, e "a ciência entendida deste modo não tem como ideal a abordagem assíntota de algumas verdades imanentes: ela quer se edificar (concepção-construção)" (LE MOIGNE, 1994, p.42).

Essa interpretação dá novos rumos à ciência: no sentido de organizar aparências de acordo com um sistema de leis, não em revelar leis universais; no sentido de privilegiar a legitimidade epistemológica das ciências do artificial em relação às ciências naturais ou as ciências de concepção em relação às ciências de análise, restaurando as ciências do gênio. É necessário que se reconheça a cientificidade das ciências do gênio e as epistemologias que lhes dão suporte (LE MOIGNE, 1994).

De acordo com Le Moigne (1996) um projeto sistêmico exige novas perspectivas.

A primeira delas implica o reconhecimento de uma teoria de modelização. Pressupõe a pluralidade dos modelos concebíveis de um mesmo fenômeno, mas sobretudo, a pluralidade dos métodos de modelização. Porque concorda com a impossibilidade de validação universal, a liberdade está no cerne da cognição. "Para arquitetar o conhecimento, já não estaremos exclusivamente reduzidos às receitas dos métodos *hipotético-dedutivos*: disporemos do campo aberto dos métodos *axiomático-indutivos"* (LE MOIGNE, 1996, p.24).

A segunda perspectiva está relacionada ao paradigma da complexidade, que reconhece e aceita a complexidade do fenômeno observado. A delimitação do conhecimento por áreas não dá conta da complexidade dos fenômenos, sim mutila-os, considerando complexo "o que não pode ser resumido a uma palavra chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples" (MORIN, 2007, p.5). A inteligibilidade do conhecimento não permite a sua redução: reconhecer a complexidade do real gera resistência às nossas racionalizações; a complexidade do real estimula o pensamento complexo. Assim, a

experiência humana vem construindo o conhecimento através da sua atitude de espírito científico, de curiosidade, de vontade de conhecer e aprender (LE MOIGNE, 1996).

De acordo com Maturana e Varela (2005), conhecer como conhecemos implica nos reconhecer como seres vivos, autônomos, (auto)-criadores, mas construídos e reconstruídos com os outros, inseridos no mundo, assumindo as responsabilidades de nossas ações. Isto implica um ideal de liberdade diferenciado, não a liberdade individualizada, que prescinde dos outros, mas uma liberdade com os outros, através deles e da natureza e que, por isto mesmo, não pode ocorrer de outra maneira, senão numa base ética e cooperativa.

Terceira perspectiva: tudo é organização. Tem força o conceito de organização pensado enquanto "capacidade de um sistema para, ao mesmo tempo, produzir e produzir-se, ligar e ligar-se, manter e manter-se, transformar e transformar-se". Tanto que Morin (2007) considera a teoria da organização a face interna da teoria sistêmica. Essa concepção permite auto-organizar a complexidade da ação, do equilíbrio e da transformação de um sistema. Esse conceito tem poder (ainda não adequadamente explorado), pois a partir dele se compreende o funcionamento do modelo "organizado por construção", "organizante por vocação" e ele próprio "necessariamente organização". A modelização sistêmica tem a capacidade de respeitar a "dialética constitutiva de toda a complexidade: transformar-se funcionando e funcionar transformando-se, mantendo a sua identidade" (LE MOIGNE, 1996, p.28).

Quarta perspectiva: sistema é sistema, não é conjunto. A princípio a análise de sistema implicava que um sistema podia ser analisado por meio do encadeamento e descrição dos seus elementos e suas relações. Desta maneira perde-se a riqueza do conceito de sistema fundado na dialética do organizado e organizante. Sistema não se trata apenas de um conjunto, mas um conjunto complexo. Depois de Bertalanffy (1973), houve um esforço em se desenvolver a capacidade propriamente sistêmica e não conjuntista do conceito de sistema geral. Daí a crítica sobre a prolixa literatura norte-americana sobre a análise de sistemas, que na verdade se revelava analítica. Para superar a análise conjuntista é preciso passar da pergunta "do que é feito?" à pergunta "o que é que faz?". Isto permite que se supere a modelização analítico-orgânica e que passemos a uma modelização sistemo-funcional (LE MOIGNE, 1996, p.31).

Quinta perspectiva: modelizar é decidir. Como proposta de teorização essa perspectiva pode parecer contraditória: o reconhecimento da liberdade criadora do modelizador. Não deve haver repreensão moral ao modelizador que explicita ou verifica *a priori* os axiomas sobre os quais vai apoiar progressivamente suas inferências e projeto. A decisão por um ou outro axioma é consequência da livre escolha do modelador.

Um projeto sistêmico exige uma agregação conscienciosa para a sua realização. Reconhecer o mundo em transformação, como a ciência e a construção do conhecimento também transformam se transformando, tal empreendimento de modelização exige novos preceitos, o que Le Moigne (1996) denominou um novo discurso do método, em oposição

aos preceitos que dominaram por três séculos as ciências (evidência, reducionismo analítico, causalidades, exaustividade). Também são quatro os novos preceitos.

Preceito de pertinência: o objeto será definido pelas intenções (declaradas ou não) do modelizador, por sua capacidade de desenvolver relações associadas a algumas finalidades perceptíveis e explicáveis. Isto envolve aceitar que a percepção do modelizador e o próprio objeto podem mudar.

Preceito do globalismo: considera que o objeto a ser descoberto está inserido e ativo em um todo maior, compreender este ambiente é condição para o conhecimento do objeto. Não existe a necessidade de preocupação excessiva em captar a sua estrutura interna, uma vez que já se reconhece que a reprodução mais próxima só seria possível ao assumir tal forma.

Preceito teleológico: interpretar o objeto pelo seu comportamento, sem procurar explicar o comportamento com base em alguma lei de eventual estrutura ou causalidade. A racionalidade aqui tende a ser totalizante, procurando considerar fins, meios e suas relações. Ainda que não conheça realmente quais são os fins ou mesmo seja incapaz de dizê-los, mas pode desenvolver algumas hipóteses sobre o que poderiam ser ou tornar-se. A hipótese com base em uma relação causa-efeito não é indispensável, pois a inteligência cognitiva é capaz de substituir esta explicação por outra com base no comportamento-finalidade. Lembrando que o reconhecimento dos comportamentos se dá em relação ao projeto ou modelo como foi atribuído livremente pelo modelizador. Portanto, considera-se esse projeto hipotético (LE MOIGNE, 1996, p.56).

Preceito de agregatividade: toda representação é deliberadamente partidária. Busca-se por meio de alguma orientação selecionar os agregados pertinentes, reconhecendo que a objetividade do recenseamento exaustivo é irreal. Aceita-se a interpretação em termos relativos e contingentes. Os objetos que precisam ser representados hoje não estão inseridos em uma teia identificável, com comportamentos numeráveis (LE MOIGNE, 1996).

Para realizar esses preceitos, além da descrição formal do que é o fenômeno ou um objeto (ao que se restringiu por muito tempo a ciência), é preciso acrescentar o que acontece quando em contato com o seu ambiente. Isto se chama a definição funcional, experimental ou praxiológica do objeto. A ênfase não está na composição, mas no comportamento. Além da essência e da experiência é preciso conhecer o objeto na sua história (hereditariedade) e no seu devir. Portanto, a explicação precisa ir além e ser também genealógica e genética.

Assim, o “Ser”, o “Fazer” e o “Devir” representam a abertura para a representação e o conhecimento do objeto, sua definição ontológica (o que o objeto é), funcional (o que o objeto faz) e genética (o que o objeto devém). Isso implica reconhecer ainda que cada modelagem ou concepção é única (LE MOIGNE, 1996, p.79).

5 | *AUTOPOIESE*: A AUTONOMIA DO SER VIVO

Dando continuidade à revisão de teorias que contribuíram para o constructo que se convencionou chamar paradigma sistêmico, a teoria da *autopoiese* decifrou a autonomia do sistema organísmico: o ser vivo. Do grego *poien* significa fazer, gerar; pelo termo, Maturana e Varela (1997) procuraram caracterizar os seres vivos em relação aos não vivos, demonstrando se caracterizarem como sistemas auto-organizados que contêm os seguintes aspectos: autonomia, circularidade e autorreferência (BAUER, 1999).

Para Maturana e Varela (1997), a *autopoiese* é fator que define sistemas vivos em qualquer parte do universo físico, independentemente de existirem sistemas mais ou menos complexos. Essa afirmação diz respeito ao fenômeno biológico de sistemas auto-homeostáticos, que possuem organização própria como variável que os mantém constantes. Ao contrário das máquinas que produzem algo diferente delas mesmas (por isso, alopoiéticas), sistemas autopoiéticos reproduzem a si mesmos.

Uma unidade *autopoiética* pode sofrer deformações para manter sua *autopoiese* em consequência das condutas *autopoiéticas* de outros organismos. É considerado o domínio de interações de uma unidade *autopoiética* todas as deformações que ela pode experimentar para não perder sua *autopoiese*. Esse domínio é determinado pela maneira como cada unidade realiza esse processo e pela sua estrutura naquele dado momento, o que implica limites: a possibilidade de desorganização e morte. No entanto, um sistema pode sofrer interações que afetam sua identidade. Como o domínio de interações de um sistema é *autopoiético,* há agentes deformantes que um observador pode perceber, mas o sistema *autopoiético* não, em função de não ter outras maneiras de compensá-lo. O domínio das interações que participa sem perder sua identidade é considerado seu domínio cognoscitivo e equivale ao seu domínio condutual, ou seja, toda conduta é expressão do conhecimento. Porém, o domínio cognoscitivo está subordinado à *autopoiese*; significa que para mantê-la pode haver transformação, o conhecimento não é absoluto. Sendo assim, a maneira como é realizada a *autopoiese* se transforma, o domínio cognoscitivo e condutual também. Sistemas *autopoiéticos* são auto-conscientes, com capacidade de auto-observação (MATURANA; VARELA, 1997).

A lógica universal para os domínios fenomenológicos de sistemas *autopoiéticos* se refere "às relações possíveis entre as unidades que os originam, e não às propriedades das unidades geradoras que determinam a maneira como são realizadas tais relações em cada caso" (MATURANA; VARELA, 1997 p.120).

Nos organismos vivos, a auto-organização define e configura o sistema, por sua vez, operacionalizado através da estrutura. Isto é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que são autônomos estão submetidos a um determinismo estrutural, não significando que sejam pré-determinados, uma vez dotados de capacidade própria de mudança autorreferenciada, ou seja, determinam seu comportamento a partir da interpretação própria das influências

sofridas. Seres vivos vivem no conhecimento e conhecem no viver. Este fenômeno os transforma ao mesmo tempo em que transformam o seu meio, ou seja, ambos se modificam (MARIOTTI, 1999).

Por isso, Maturana e Varela (1997) falam de circularidade, autonomia e autorreferência, ao mesmo tempo associadas ao meio, dependente e em interação com ele, gerando o acoplamento estrutural, outro elemento importante nessa teoria e que exige um enfoque novo, pois um sistema *autopoiético* só existe como tal no espaço onde se desenvolve, o observador, por sua vez, através da sua própria *autopoiese* gera um fenômeno descritivo. Porque cada sistema em si é uma unidade em sua totalidade a cada instante. Sistemas *autopoiéticos* têm um contexto de funcionamento próprio, independente das correlações que um observador possa desenvolver em relação a ele, este tem sempre um domínio cognoscitivo relativo do fenômeno.

O desenvolvimento dessa teoria inaugurou o fenômeno interpretativo da unidade viva e o que ela faz de si mesma. As funções da reprodução e da evolução em Maturana e Varela (1997) aparecem de forma secundária. O cerne de seus estudos é o sistema vivo autônomo, auto-organizado. Para esses autores, os impactos da ideia darwiniana de evolução – com ênfase na seleção natural e na aptidão – foram muito além de uma explicação da diversidade dos sistemas vivos e sua origem. A forma como foi usada além da Biologia para justificar a sociedade competitiva, a subordinação econômica, política e social “não é válida”. Nesses termos, a espécie humana é tratada como entidade histórica permanente, apenas mantida por indivíduos “transitórios e dispensáveis” (MATURANA; VARELA, 1997, p.114). Logicamente a humanidade evolui enquanto espécie, pois a competência do organismo vivo conduz a um caminho evolutivo. Contudo, o uso dessa ideia por meio da Biologia ou em outras áreas científicas não justifica o argumento de que cabe ao indivíduo deixar que os fenômenos naturais sigam seu rumo. Maturana e Varela (ANO) demonstraram que não é válido interpretar o indivíduo como subordinado à espécie “porque a fenomenologia biológica é fundamentada pela fenomenologia individual, e sem indivíduo não há fenomenologia biológica alguma” (MATURANA; VARELA, 1997, p.114). Nesse sentido, a biologia não pode ser empregada para “justificar a qualidade de prescindíveis dos indivíduos em benefício da espécie, da sociedade ou da humanidade sob pretexto de que seu papel é perpetuá-las, biologicamente, os indivíduos não são prescindíveis” (MATURANA; VARELA, 1997, p.114).

6 | PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Com base nas pesquisas sobre a autonomia do ser vivo, anos mais tarde os autores aprofundaram a questão da construção do conhecimento em seu livro *A árvore do conhecimento*, partindo do simples pressuposto que a vida é um processo de conhecimento e constitui um objetivo compreendê-la. Sendo assim, é preciso entender como os seres vivos

conhecem o mundo, fundando o que se considera uma biologia da cognição. Reconhecer que o mundo não é pré-construído, mas construído por nós e nós por ele em uma interação constante, transforma a visão dominante, objetiva e representacionista. Por conseguinte, transforma também o papel do homem no mundo, somos convidados a assumir nossas responsabilidades sobre como empreendemos nossas ações: autonomia e dependência complementam uma à outra; os seres vivos e o mundo estão interligados e não podem ser compreendidos em separado (MARIOTTI, 2005).

Isto não significa que se deve negar toda e qualquer legalidade, ou assumir que tudo é relativo, mas deve-se buscar um equilíbrio entre os extremos representados pelo objetivismo e o idealismo para encontrar as regularidades percebidas no mundo, como são experimentadas a cada momento e, portanto, não são independentes de nós a ponto de garantir a estabilidade e objetividade. As regularidades estão relacionadas à nossa história biológica e social, não havendo razão absoluta nas descrições. Sob essa concepção, se reconhece que o observado se caracteriza por regularidades e mutabilidades, assim como nossa própria experiência. Deste modo, nosso domínio cognitivo está imerso em um círculo de interações cujos resultados dependem do modo como se desenvolve este círculo, ou seja, a própria história. Pensar na possibilidade de estar fora deste círculo é acreditar que se pode mudar a natureza da natureza (MATURANA; VARELA, 2005, p. 264).

Maturana e Varela (2005) enfatizam que além de procurar apenas adquirir conhecimento, o homem deve se preocupar com o conhecimento do conhecimento. Este é o grande desafio do homem atual, pois se soubesse que o conhecimento se constrói com os outros seria mais fácil aceitar os outros. Este constitui o fundamento biológico do fenômeno social, que se dá muito mais com base na cooperatividade do que na competitividade. Sem isto, a sociabilização e, consequentemente, a própria humanidade estão comprometidas. Qualquer coisa que destrói ou limita o outro compromete o fenômeno social. Nessas circunstâncias, quando ainda existe convivência, ela se dá de forma indiferente. Somente a instituição de um ideal de transcendência individualista permite pensar que o devir do mundo independe de nós.

Reconhecer a circularidade cognitiva não deve constituir um problema na compreensão do fenômeno do conhecimento, mas contribuir no sentido de reconhecer que “o conhecimento do conhecimento obriga” vigilância constante (MATURANA; VARELA, 2005, p.267). Porque se sabemos que o mundo que vemos é um mundo construído com os outros somos capazes de desenvolver ações comprometidas e éticas, respeitando o fundamento biológico e social do ser humano, a reflexão sobre o que “ele é capaz e que o distingue” torna-se central. Assim, desenvolver qualquer concepção exige consciência da “situação em que se está”, olhando-a desde uma perspectiva mais abrangente para que o outro também tenha o seu lugar (MATURANA; VARELA, 2005, p.267).

No caso de analisar a sociedade como um sistema *autopoiético,* pois segundo os autores estaria em conformidade com os termos propostos, teríamos duas hipóteses.

Na primeira, a fenomenologia individual dos homens estaria subordinada à *autopoiese* da sociedade (vista como um sistema de primeira ordem), havendo o risco da função *autopoiética* dos indivíduos restringir-se a um papel *alopoiético* dentro dela, o que daria sentido à ideia de "qualquer coisa pelo bem da humanidade", sendo muito difícil os homens interferirem na dinâmica dessa sociedade. Na segunda, como uma sociedade só permanece em equilíbrio enquanto satisfaça a *autopoiese* de seus indivíduos, os seres humanos podem procurar concatenar-se de outras maneiras para desenvolvê-la. Caso contrário, a sociedade em si passa a ser um sistema *alopoiético*, deixando de haver a organização sistemática entre seus componentes, sua função seria apenas satisfazer as necessidades materiais, intelectuais e estéticas de seus indivíduos, fornecendo-lhes um meio interessante "para sua existência como sistemas dinâmicos e mutáveis". Portanto, há um estado de tensão. Os próprios autores sinalizaram que o problema entre fenomenologia biológica e social era difícil de ser respondido (MATURANA; VARELA, 1997, p.115).

Como o homem não é apenas um ser natural, mas também cultural, desenvolve o condicionamento e realimentação do seu ciclo. A maneira como o homem vive a sua *autopoiese* o diferencia dos demais seres vivos, o que também lhe confere, por vezes, um caráter autoagressor (MARIOTTI, 1999) ou patológico (FROMM, 1983). De acordo com Fromm (1983), para desenvolver qualquer análise referente a essa problemática é preciso enfrentar o desafio de deduzir elementos comuns da "existência total" humana, em diversos tempos e culturas, "assim como o homem transforma o mundo ao seu redor, ele também se autotransforma no processo da História. Ele é, por assim dizer, a sua própria criação". Porém, assim como o homem só pode modificar os materiais naturais segundo a natureza destes, ele só pode se autotransformar segundo a sua própria natureza. No processo da História o homem desenvolve seu potencial, de acordo com suas possibilidades. De acordo com Fromm, as principais tendências do homem resultam de sua existência total, algumas delas conduzem à saúde e felicidade, outras à doença e infelicidade. Uma determinada ordem social não *cria* essas tendências fundamentais, mas estabelece quais, que existem em número limitado, deverão tornar-se manifestas ou dominantes. O homem é sempre, em qualquer cultura, manifestação da natureza humana, manifestação essa que é, em sua expressão específica, determinada pelos arranjos sociais sob os quais ele vive (FROMM, 1983, p.28).

Na modernidade se disseminou um ideal de racionalidade que, por meio de diversos fatores e acontecimentos, contribuiu com o desenvolvimento de uma sociedade de mercado. A organização do trabalho capitalista, da economia e organizações transformaram as relações sociais, exacerbando a competitividade, o individualismo e utilitarismo. Essa configuração simplifica a condição humana, contradiz o humano, suas potencialidades e a vida em sociedade, o que levou Fromm (1983) a concluir que se trata de uma sociedade enferma ou podemos dizer de uma sociedade que não respeita a *autopoiese* dos seus indivíduos que, por sua vez, deixam de se ver como iguais (MATURANA; VARELA, 2005).

A ciência pensou ser possível resolver desafios complexos por meio do pensamento linear, das facilidades da padronização, da segurança e controle (MORIN, 2007). A existência humana é complexa e a busca pela liberdade individual tem tido como resultado mais insegurança: seja de forma individual, internalizada pelos indivíduos (medo, insegurança, insatisfação, patologias psíquicas ou físicas); seja socialmente através de diferenças sociais, discriminação, intolerância, competitividade e indiferença (BAUMAN, 1998, 2004).

Porém, esse contexto não inviabiliza a tese de Maturana e Varela (1997, 2005), pelo contrário, pois o homem continua procurando meios de desenvolver sua *autopoiese*, sua autonomia e liberdade; por vezes encontrando, outras não. Tanto que em meio ao ambiente hostil continua emergindo a crítica, intuitos de transformação, de ajuda, vínculos dos mais variados, discussões sobre a possibilidade de uma Economia Social e Solidária.

De acordo com Maturana e Varela (2005) é preciso conhecer e nos reconhecer como seres vivos, autônomos, (auto)-criadores, mas construídos e reconstruídos com os outros, inseridos no mundo, assumindo as responsabilidades de nossas ações. Isto implica um ideal de liberdade diferenciado, não a liberdade individualizada, que prescinde dos outros, mas uma liberdade com os outros, através deles e da natureza e que, por isto mesmo, não pode ocorrer de outra maneira, senão numa base ética e cooperativa. Ainda que se assuma o individualismo, competitividade, egoísmo, vontade de poder como expressões humanas, também o são cooperatividade, altruísmo, sociabilidade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência pensou ser possível resolver desafios complexos por meio do pensamento linear, das facilidades da padronização, da segurança e controle (MORIN, 2007). No entanto, em diversas áreas das ciências surgiram características sistêmicas que não se enquadravam no método analítico dominante e não havia uma teoria ou um método que tornasse possível uma modelização sistêmica.

O trabalho de Bertalanffy (1973) foi considerado pioneiro nesse sentido, ainda que sua proposta de uma *General System Theory* tenha sido considerada pretensiosa por parte da comunidade científica, o tratamento organísmico que deu aos sistemas abertos trouxe avanços consideráveis. Desde então, ocorreu um esforço científico que contribuísse com o desenvolvimento de uma metodologia que tornasse possível a pesquisa do Sistema Geral, representado muito mais por uma descrição do que por uma definição, intencionalmente generalizante, mas suficiente para reconhecer um objeto sistêmico. Esse método recupera e reconhece a engenhosidade do pesquisador: dotado de um projeto do objeto que modeliza ou uma concepção do fenômeno que observa, exigindo conhecimento suficiente para interpretar e antecipar seu comportamento. Tal modelo traz reflexões importantes em relação ao fazer científico dominante e, de modo especial, à pesquisa qualitativa (ao tratar da concepção fenômenos sociais ou coletivos, por exemplo), pois (re)introduz a

complexidade e a autonomia, tanto do fenômeno, quanto do próprio pesquisador.

O aprofundamento das teorias sistêmicas de Maturana e Varela (1997, 2005) trazem contribuições não só para o fazer científico, mas questões filosóficas do fazer e aprender humanos no mundo, como parte dele, dependente da natureza e dos outros, com eles aprendendo e evoluindo. Essas teorias revertem o tratado científico como tem vigorado até então, realocando o homem e suas responsabilidades como parte da natureza. Uma transformação urgente para a ciência, uma transformação urgente de humanidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, R. **Gestão da mudança**: caos e complexidade nas organizações. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós Modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

FROMM, E. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LE MOIGNE, J. L. **O Construtivismo dos Fundamentos**. Vl. I. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LE MOIGNE, J. L. **A Teoria do Sistema Geral**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LUHMANN, N. **Introdução à teoria dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARIOTTI, H. **Autopoiese, Cultura e Sociedade**. Artigo datado em Dezembro/ 1999. Disponível em http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf . Acesso em: 14 de junho de 2021.

MARIOTTI, H. Prefácio. In: MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2005. p.7-17.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De Máquinas e Seres Vivos**: Autopoiese, a organização do vivo. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

MORIN. E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

CAPÍTULO 5

COMPETÊNCIA DIGITAL AUTOPERCEBIDA DOS ALUNOS DA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUANUCO 2019

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 06/08/2021

Nancy Guillermina Veramendi Villavicencios
Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Facultad de Enfermería
Huánuco - Perú
https://orcid.org/0000-0002-9177-6490

Ewer Portocarrero Merino
Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Facultad de Educación
Huánuco - Perú
https://orcid.org/0000-0003-3920-2999

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres
Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Facultad de Educación
Huánuco - Perú
https://orcid.org/0000-0003-3950-9747

Bethsy Diana Huapalla Céspedes
Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Facultad de Enfermería
Huánuco - Perú
https://orcid.org/0000-0003-1013-825X

RESUMO: A aprendizagem durante a jornada universitária requer a aquisição de competências fundamentais pelos alunos, um exemplo de competência fundamental é a competência digital. Portanto, neste artigo analisamos a percepção que os alunos têm em relação à sua competência digital. Estudo descritivo, prospectivo e transversal, composto por 212 alunos selecionados da Universidade Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco através de provas, durante o período de 2019. Um questionário de habilidades de TIC (INCOTIC 2.0 LA) foi aplicado com o objetivo de medir as variáveis disponibilidade de recursos, usos de TIC, autopercepção de habilidades digitais e atitudes em relação às TIC. A análise estatística praticada consiste em uma primeira fase descritiva e uma segunda fase inferencial (análise de correlação). Os resultados indicam que os universitários têm acesso à internet em espaços universitários (64,2%); uso de TIC para atividades de mídias sociais (3,72); têm alta percepção em competência digital e alta atitude em relação às TIC (3,14 e 3,86, respectivamente) e há dependência entre as variáveis percepções de competências e atitudes digitais em relação às TIC ($r=0,37$; $p\leq 0.000$) e treinamento específico de TIC ($X2=4,25$; $p\leq 0,039$). Conclui-se que os universitários não tem as atitudes e formação específicas em relação ao TIC alto e também lhes falta a alto-percepção de habilidades digitais.

PALAVRAS - CHAVE: Competência digital, uso, atitudes, TIC.

SELF-PERCEIVED DIGITAL COMPETITION OF THE STUDENTS OF UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN DE HUANUCO 2019

ABSTRACT: Learning during the university journey requires the acquisition of fundamental competences by students, an example of fundamental competence is digital competence. Therefore, in this article we analyze the perception that students have in relation to their digital

competence. Descriptive, prospective and cross-sectional study, composed of 212 students selected from the National University Hermilio Valdizán de Huánuco through tests, during the period of 2019. An ICT skills questionnaire (INCOTIC 2.0 LA) was applied in order to measure the availability variables of resources, uses of ICT, self-perception of digital skills and attitudes towards ICT. The statistical analysis performed consists of a first descriptive phase and a second inferential phase (correlation analysis). The results indicate that university students have access to the internet in university spaces (64.2%); use of ICT for social media activities (3.72); they have a high perception of digital competence and a high attitude towards ICT (3.14 and 3.86, respectively) and there is dependence between the variables perceptions of digital competences and attitudes towards ICT ($r=0.37$; $p\leq0.000$) and specific ICT training ($X2=4.25$; $p\leq0.039$). It is concluded that university students do not have specific attitudes and training in relation to high ICT and also lack the high perception of digital skills.
KEYWORDS: Digital competence, usage, attitudes, TIC.

1 I INTRODUÇÃO / ESTRUTURA TEÓRICA

1.1 Introdução

Em todo o mundo estamos testemunhando um processo de mudança estrutural, estamos diante de uma sociedade cujo sobrenome é digital (Rodríguez-García, Martínez, & Raso, 2017). Sem dúvida, essa situação transcendeu no mundo educacional facilitando novos ambientes de aprendizagem e acesso ao conhecimento (Adams et al., 2017), conseguindo atingir o equilíbrio que distanciou os professores de seus alunos, de modo que este último tenha recebido uma injeção de destaque através desses meios (Cabero, Llorente, & Morales-Lozano, 2017; Fidalgo-Blanco, Martínez-Núñez, Borás-Gene e Sánchez-Medina, 2017).

Os jovens fazem uso da tecnologia de forma natural no seu dia a dia, mas isso não significa que eles dominam ou usam corretamente do ponto de vista acadêmico (Castañeda & Soto, 2010). Eles não sabem como podem usá-los dentro de seu aprendizado e como instrumento de estudo (Beetham & White, 2013).

Além disso, embora o aluno se sinta motivado a fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula e, embora reconheça seus benefícios no processo ensino-aprendizagem, ele não é capaz de identificar a importância de suas habilidades digitais para o desempenho acadêmico (Moreno de Diezmas & Dondarza , 2016), ou seja, a autopercepção do aluno determina a forma como ele se aproveita das tecnologias para sua aprendizagem. A autopercepção de uma competição facilita a conscientização de seu sucesso, especialmente se sentir em confiança com seus pares e em suas práticas acadêmicas (Barnabas, 2008).

Por sua vez, Pirzada e Khan (2013) destacam que, na economia atual, as habilidades digitais no ensino superior estão associadas a empregos de alto nível e, a fim de melhorar a empregabilidade, devem concentrar esforços no treinamento combinados com habilidades

digitais.

Por outro lado, Moreno, Gabarda e Rodríguez (2018) mostraram que os alunos de ensino apresentaram um nível avançado de competência digital nas dimensões da informação, comunicação e criação de conteúdo audiovisual.

Padilla, Suárez e Sánchez (2016) relataram que o nível de competência do universitário contra o uso de TIC vinculado ao uso de plataformas digitais de aprendizagem e redes sociais era médio-baixo.

Gutiérrez e Cabero (2016) mostraram que, embora o nível de competência que os alunos revelaram possuir fosse considerável, eles ainda possuem um nível médio-baixo no uso das habilidades e habilidades das tecnologias emergentes.

Em nosso século, possuir habilidades digitais, bem como acessar informações, representa um fator de riqueza e bem-estar para o mundo; ambos correspondem aos principais recursos que protegem a completa inclusão social de todos os setores da população, desta vez os alunos, uma vez que sua participação ativa nos benefícios e vantagens proporcionadas pela formação, informação e comunicação facilita a manipulação das ferramentas necessárias para intervir plenamente no desenvolvimento das sociedades (Pirela & Cortés , 2014). Em contrapartida, aqueles que não possuem habilidades e habilidades digitais são propensos a enfrentar a exclusão digital, que para o Grupo de Reforma Tributária de Baixa Renda (2012) equivale à ausência de um melhor uso da tecnologia, direta ou indiretamente, para melhorar a vida e as oportunidades de todas as pessoas e os contextos em que vivem.

Nessa perspectiva, a preocupação com a inclusão digital está em vigor, uma vez que as tecnologias digitais facilitam a participação plena dos cidadãos em múltiplos processos e atividades, de forma decisiva, favorecem uma completa inclusão social das pessoas. Ter competência digital limitada dificulta o acesso à cultura, à empregabilidade e ao exercício dos direitos, razão pela qual a inclusão digital binômio-inclusão social tem seu papel nessa realidade.

1.2 Teórico Marco

Os construtos centrais deste estudo são dois: autopercepção e habilidades digitais; ambos dão razão sobre a forma como o aluno se vê diante do uso de tecnologias digitais para apoiar sua aprendizagem.

A autopercepção corresponde ao conjunto de avaliações que um sujeito tem em relação a si mesmo em um campo de ação e tempo determinado (Bolívar & Rojas, 2014). Também considera o conjunto de crenças, atitudes, desejos, valores e expectativas do mundo exterior e que a pessoa se transforma em seu mundo interior (Villamizar, Becerra & Delgado, 2014); julgamentos e opiniões individuais são influenciados pela autopercepção (Liu, 2015). Na autopercepção, a pessoa atribui traços a si mesmo, até mais do que a outras pessoas.

A teoria da autopercepção defende uma premissa empírica de que, ao manipular o comportamento, os sentimentos podem ser modificados (Laird, 2007); além disso, indica que as implicações do comportamento sobre os sentimentos não são automáticas, uma vez que os sentimentos são baseados no comportamento dentro do ambiente onde a pessoa se desenvolve e, portanto, os sentimentos são experiências associadas entre comportamento e contexto. Ele também aponta que os indivíduos extrapolam suas atitudes a partir de seu comportamento e, ao mesmo tempo, buscam a autopercepção correta (Gaviria, Cuadrado & López, 1995).

Por outro lado, antes da definição de competência digital, Gilster (1997) propôs o conceito de alfabetização digital entendido como a capacidade de uso de informações em inúmeros formatos, a partir de um grande número de fontes, e apresentado através de computadores.

En a definição da Comissão Europeia (2006) de competência digital "envolve o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação" (p. 15). No geral, as definições de competência digital podem ser classificadas em duas grandes perspectivas: por um lado, há o componente tecnológico e, por outro, a dimensão informacional ou comunicativa (Gutiérrez, 2014). Este autor (Gutiérrez, 2014),devido às duas tendências, conceitua a competência digital como:

> Valores, crenças, conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso adequado de tecnologias, incluindo computadores e programas diferentes e a Internet, que permitem e permitem a busca, acesso, organização e uso de informações para a construção de conhecimento (p. 54).

Segundo a Comissão Europeia (2007), a competência digital corresponde a uma das principais competências para a aprendizagem ao longo da vida, e conceitua-a como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, para o uso seguro e crítico da tecnologia na sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação.

Comissão Europeia (2007). Competências fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. Um referencial europeu.

Larraz (2013)em uma pesquisa recente e interessante sobre a competência digital dos universitários, levanta e detalha em uma rubrica as diferentes alfabetizações e componentes que compõem a competência digital:

Alfabetização de informações:

a Reconhecer a necessidade de informações.

b Localize as informações.

c Avalie as informações.

d Organizar as informações.

e Transformar informações.

Alfabetização tecnológica:

a) organizar e gerenciar hardware e software.

b) processar os dados em diferentes formatos.

Alfabetização multimídia:

a) entender mensagens multimídia.

b Desenvolver mensagens multimídia.

Alfabetização comunicativa:

a Apresentar e disseminar as informações.

b) participar da cidadania digital. (p. 48)

A partir desse nível, muitos países possuem uma série de padrões de desempenho e temática como forma de abordar a inserção das TIC nos processos acadêmicos (Rodríguez & Silva, 2006).

A competência digital, portanto, é a soma de todas as habilidades, conhecimentos e atitudes, nos componentes tecnológicos, informativos, multimídia e comunicativos, dando lugar a uma complexa alfabetização múltipla (Gisbert & Esteve, 2011). Da mesma forma, e como afirma Peña (2006), é uma alfabetização funcional completa, uma vez que abrange o uso de ferramentas de forma produtiva, muito além de um uso estritamente operacional.

2 I OBJETIVOS / HIPÓTESES

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo é determinar a competência digital autopercebida dos alunos da Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2019

2.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- Identificar o acesso dos alunos aos recursos digitais;
- Estabelecer o tipo de atividades para o uso das TIC,
- Medir habilidades digitais autopercebidas
- Valorização de atitudes e expectativas em relação às TIC;
- Estabelecer a relação entre treinamento específico de TIC e competência digital

autopercebida;

- Investigar a relação entre atitudes em relação às TIC e habilidades digitais autopercebidas.

2.2 Hipótese

Propomos a hipótese da pesquisa:

Em primeiro lugar, há uma ligação entre a tecnologia específica de TIC e as habilidades digitais autopercebidas.

E, em segundo lugar, os alunos têm uma alta atitude em relação ao uso das TIC, eles também mostram altas habilidades digitais autopercebidas.

3 | METODOLOGIA / MÉTODO

3.1 Tipo de Estudo

Estudo correlacional prospectivo e transversal.

3.2 População

Especificamente, foi analisada uma amostra representativa de estudantes universitários da Universidade Nacional hermilio Valdizán de Huanuco, com 212 alunos.

3.3 instrumento

O método utilizado para a análise foi o inquérito por meio de questionário auto-administrado de competências de TIC (INCOTIC 2.0 LA), validado por cinco especialistas associados ao sujeito e obtido um cronbach alfa de 0,963.

3.4 Procedimento

A aplicação do questionário foi realizada no primeiro trimestre de 2019, com a colaboração de pessoal contratado para o serviço. Foi realizado através da administração pessoalmente em sala de aula, mediante solicitação de consentimento informado.

3.5 Análise Estatística

Na análise estatística dos dados, utilizou-se o pacote estatístico SPSS 22.0, tanto na análise descritiva quanto no teste de contraste de correlação de Pearson, estabelecendo um nível de confiança em 95% (p=0,05).

4 | RESULTADOS

Entre as características gerais descritas: 78,8% (167 alunos) tinham idade entre 17 e 23 anos, 51,9% (110 alunos) eram do sexo masculino, 25,5% (54 alunos) estavam no quinto ano e eram profissionais de Engenharia (33,0%), Educação (25,0%), Economia (22,6%) e Saúde (19,3%) (Tabela 1).

Características gerais	Frequência (n=212)	%
Idade em anos		
17 a 23	167	78,8
24 a 30	42	19,8
31 a 36	1	0,5
37 a 42	2	0,9
Gênero		
Masculino	110	51,9
fêmea	102	48,1
Ano de estudo		
primeiro	10	4,7
Segundo	56	26,4
terceiro	44	20,8
quarto	48	22,6
quinto	54	25,5
carreira		
engenharia	70	33,0
economia	48	22,6
educação	53	25,0
Saúde	41	19,3

Mesa 1. Características gerais dos alunos.

Quanto à questão de como adquiriram a formação de TIC, 76,9% (163 alunos) mencionaram formação (por si só), 72,6% (154 alunos) indicados entre os pares, 50,0% (106 alunos) por meio de linguagem regulamentada específica (cursos, seminários, disciplinas específicas sobre TIC), 47,6% (101 alunos) por oração regulamentada não específica (indiretamente, em outras disciplinas) e 69,3% por outros meios (Tabela 2).

Treinamento de TIC	Frequência (n=212)	%
Formação regulamentada específica (cursos, seminários, disciplinas específicas sobre TIC)	106	50,0
Treinamento regulamentado não específico (indiretamente, em outros assuntos)	101	47,6
Auto-treinamento (sozinho)	163	76,9
Entre os pares	154	72,6

Por outros meios	147	69,3

Tabela 2. Treinamento de TIC dos alunos.

Quanto à disponibilidade de recursos de TIC, verificou-se que a maioria dos alunos tem acesso à internet em espaços universitários, eles também têm um laptop que eles usam nas aulas, um computador desktop em casa e eles têm serviço de internet em casa (Figura 1).
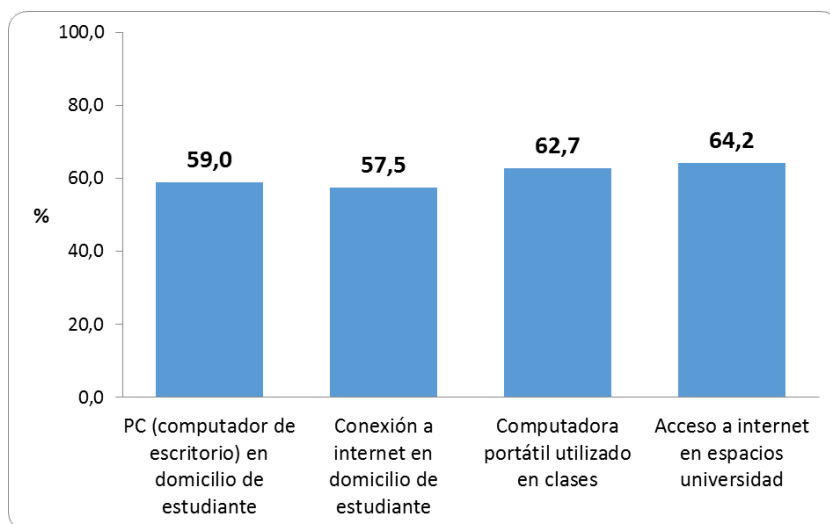
Figura 1 (em espanhol). Acesso aos recursos digitais dos alunos.

Quanto ao uso de TIC, avaliada pela média (1 a 5), os resultados encontrados indicaram que os alunos em geral fazem uso de TIC para três fins principais: atividades nas redes sociais (3,72); atividades de comunicação sincrônica (3,61) e atividades acadêmicas (3,57). E, fazem menos uso nas atividades de gestão e administração (2,99) e atividades recreativas (2,98)(Figura 2).

Figura 2 (em espanhol). Acesso aos recursos digitais dos alunos.

O nível geral de percepção da competência digital (1 a 5) foi de 3,14 e os níveis autopercebidos de cada um dos alfabetizadores foram: informacional (3,43); multimídia (3,37); tecnológico (2,95) e comunicativo (2,79). A atitude geral em relação às TIC (1 a 5) foi de 3,86 e a expectativa foi de 3,32 (Tabela3).

Variáveis	mídia	desvio padrão
Uso de TIC	2,82	0,75
Competência digital	3,14	0,80
Alfabetização de informações	3,43	0,80
Alfabetização Tecnológica	2,95	1,01
Alfabetização Multimídia	3,37	0,84
Alfabetização Comunicativa	2,79	1,08
Atitudes	3,86	0,88
Expectativas	3,32	0,90

Tabela 3. Utilização deTIC, competencia digital,paractitudes expectativas dos alunos.

Quanto à relação entre a oração específica de TIC e a percepção digital autopercepção, encontrou-se relação estatisticamente significante entre essas variáveis com p≤0,039 (Figura 3).
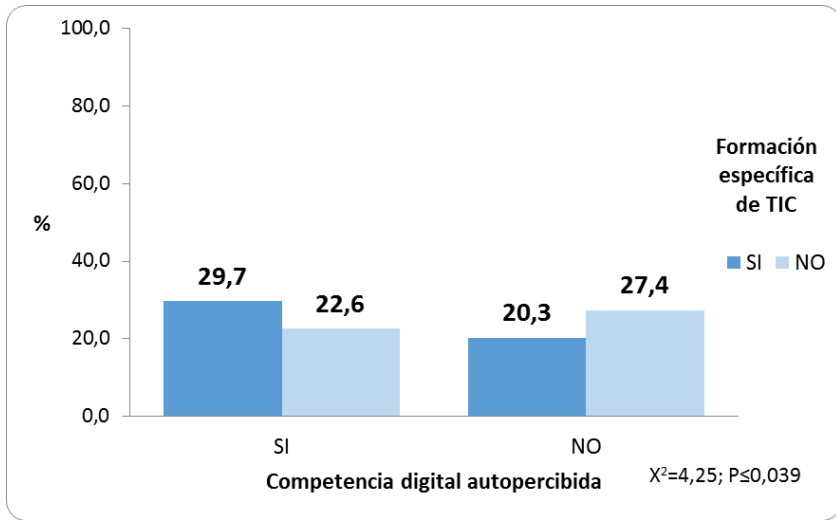
Figura 3 (em espanhol). Dispersão de pontos entre atitudes em relação às TIC e percepção dos alunos sobre habilidades digitais.

E, quanto à correlação entre a atitude em relação ao uso das TIC e a percepção das habilidades digitais, obteve-se r=0,37; p≤0.000, ou seja, houve altos escores de atitudes em relação às TIC e também altas pontuações de percepção de competência digital (Figura 4).
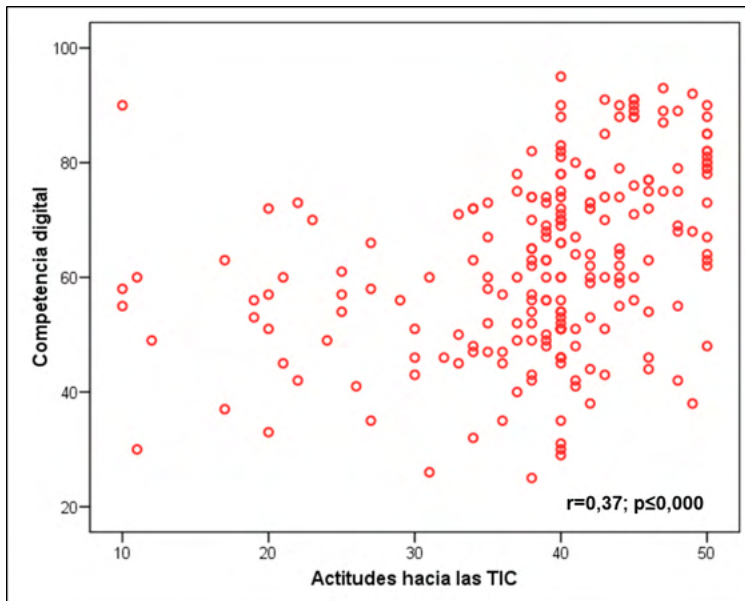
Figura 4 (em espanhol). Dispersão de pontos entre atitudes em relação às TIC e percepção dos alunos sobre habilidades digitais.

5 I CONCLUSÕES

Nesse sentido, com a análise dos dados, identificou-se com relação aos recursos digitais que a maioria dos alunos tem acesso à internet em espaços universitários, laptop que eles usam nas aulas, computador desktop em casa e serviço de internet em casa. O tipo de atividades mais frequentes para o uso de TIC foram redes sociais, comunicação sincrônica e atividades acadêmicas. Dentro da percepção dos componentes da competência digital, prevalecem as informações e as multimídia de maior importância. Por outro lado, há uma relação entre tecnologia específica de TIC e habilidades digitais autopercebidas. E, também, permitiu verificar se os alunos têm altas atitudes em relação às TIC e também alta percepção das competências digitais.

REFERÊNCIAS

Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: O Novo Consórcio de Mídia.

Beetham, H. & White, D. (2013). As expectativas e experiências dos alunos sobre o ambiente digital. *Jisc*, pp. 1-4.

Barnabas, I. (2008). *The WebQuest na Área Europeia de Ensino Superior (EHEA): desenvolvimento e avaliação de competências com tecnologias de informação e comunicação (TIC) na universidade* (tese de doutorado) Da Universidade Jaume I, Espanha.

Bolívar, J.M. & Rojas, F. (2014). Estudos de autopercepção e estilos de aprendizagem como fatores associados ao desempenho acadêmico em estudantes universitários. rede. *Revista de Educação a Distância, 44*, 60-70.

Cabero, J., Llorente, M.C., & Morales-Lozano J. A. (2017). Avaliação do desempenho docente em treinamento virtual: ideias para a configuração de um modelo. *O ITYL. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1).*

Castañeda, L. & Soto, J. (2010). Crie ambientes de aprendizagem pessoal usando e combinando ferramentas de TIC de forma profissional. *Revisão de Educação Digital, 18(1),* 9-25.

Comissão Europeia (2006). Competências fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as principais competências para o aprendizado ao longo da vida [Diário Oficial L 394 de 30.12.2006]

Fidalgo-Blanco, A., Martinez-Nuñez, M., Borrás-Gene, O., & Sanchez-Medina, J.J. (2017). Micro Flip Teaching fl Um modelo inovador para promover a participação ativa dos alunos. *Computadores em Comportamento Humano, 72*, 713-723.

Gaviria, E., Cuadrado, I. & López, M. (1995). *Introdução à psicologia*social. Espanha: Editorial Sanz y Torres.

Gilster, P. (1997). Alfabetização digital. New York: Wiley Computer.

Gisbert, M. & Esteve F. (2011). Leaners Digitais: a competência digital dos universitários. *A Questão Universitária, 7*, 48-59.

Gutiérrez, I. (2014). Perfil do professor universitário espanhol em torno das competências em tecnologias de informação e comunicação. Pixel-Bit, *Revista Mídia e Educação, 44*, 51-65. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.04

Gutiérrez, J.J. & Cabero, J. (2016). Estudo de caso sobre a autopercepção da competência digital do universitário dos cursos de educação infantil e fundamental. *Revista de Formação curricular e docente, 20(2),* 180-199.

Laird, J. (2007). *Sentindo a percepção de si*mesmo. Oxford: University Press.

Larraz, V. (2013). *A competição digital na Universidade.* (Teses de doutorado. Programa de Doutorado da Universidade de Andorra.) Recuperado de: http://hdl.handle.net/10803/113431

Liu, SH. (2015). Efeitos da autopercepção sobre a autopredação em alunos treinados por professores. *Estudos internacionais de educação, 8(10).*

Grupo de Reforma Tributária de Baixa Renda. (2012). *Exclusão digital.* Um relatório de pesquisa do Grupo *de Reforma Tributária de Baixa Renda do Instituto de Tributação Fretado.* O Instituto De Tributação Fretado.

Martínez-Piñeiro, E., Vila, E. & Gewerc, A. (2018). O papel da família na construção da competência digital. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 28*, 1-13.

Moreno, E. & Dondarza, P. (2016). PLEs no Ensino Fundamental: A experiência dos alunos no Projeto Piplep. *Revisão de Educação Digital, 29*, 45-61.

Moreno, M.D., Gabarda, V. & Rodríguez, A.M. (2018). Alfabetização de informações e competência digital no ensino dos alunos. *Revista de Formação curricular e docente, 22(3),* 253-270. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8001

Padilla, M.T., Suárez, M. & Sánchez, M.F. (2016). Inclusão digital de estudantes adultos que ingressaram na universidade: análise de suas atitudes e habilidades digitais. *Revista Complutense de Educación, 27(3),* 1229-1246. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669

Peña, I. (2006). *Treinamento digital na UOC: Alfabetização tecnológica versus alfabetização tecnológica Competência digital.* Em Jornades em xarxa no L'EEES. Universidade Aberta da Catalunha.

Pirela, J. & Cortés, J. (2014). O desenvolvimento de habilidades informacionais em estudantes universitários. Experiência e perspectivas em duas universidades latino-americanas. *Pesquisa bibliográfica, 28(64*), 145-172.

Pirzada, K. & Khan, F.N. (2013). Medindo a euforia entre Habilidades Digitais e Empregabilidade. European Journal of Business and Management., 5(24), pp. 124-133

Rodríguez, J. & Silva, J. (2006). Incorporação de tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores no caso chileno. *Inovação Educacional. 6 (32),*19-35.

Rodríguez-García, A.M., Martínez & Raso, F. (2017). Formação de professores em competência digital: chave para a educação no século XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 3(2)*, pp. 46-65.

Villamizar, G., Becerra, D.R. & Delgado, A.C. (2014). Autopercepção dos estudantes de psicologia sobre suas competências nas áreas de trabalho, educação e saúde. O REXE. *Revista de Estudos e Experiências em Educação, 13(26),* 151-167.

CAPÍTULO 6

UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DE ESTUDOS SOBRE FELICIDADE NO ÂMBITO ACADÊMICO

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 11/06/2021

Yasmin Martins Proença
Instituto Brasileiro de Formação de Educadores
Campinas – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3309466673646287

Priscilla Perla Tartarotti von Zuben Campos
Universidade São Francisco
Itatiba – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3821819410306703

RESUMO: Este manuscrito deriva de um trabalho desenvolvido durante a participação de uma discente em um programa de iniciação científica em que, reflexões sobre a formação dos futuros cientistas fez parte do processo. Neste movimento, a partir de um levantamento previamente feito para a identificação de pesquisadores que se debruçam sobre a temática da felicidade, questionou-se sobre alguns elementos presentes em seus trabalhos como: interesses e motivações; contribuições do projeto; e a menção dos pesquisadores quanto a continuação dos trabalhos. Para a identificação destes elementos, optou-se pelo uso da análise de conteúdo proposta por Bardin, a partir da análise temática, em um total de 41 trabalhos acadêmicos, compostos por teses e dissertações defendidas e publicadas no acervo digital de universidades públicas, federais, estaduais e municipais no território nacional, as quais apresentaram em seus títulos o descritor felicidade. Dentre os resultados averiguou-se que nem todos os pesquisadores fizeram menção quanto a continuidade, relevância e contribuições do estudo nas considerações finais. Isto se deu em 40% das teses e 38% das dissertações, quanto a ausência de menção sobre a continuidade e 40% das teses e 23% das dissertações quanto a menção sobre as contribuições. O que isto pode revelar? Após as defesas dos trabalhos, os estudos prosseguem, finalizam ou ficam arquivados? Qual seu destino? Pondera-se, portanto, sobre as contribuições sociais de uma determinada pesquisa ou estudo. O que se pretende aqui é promover reflexões sobre a importância das pesquisas científicas e como estas possibilitam a (trans)formação do sujeito-pesquisador, preparando-o para um movimento crítico-reflexivo e que também seja capaz de trazer contribuições sociais relevantes e positivas. Ademais, prima-se que este estudo estimule novas produções que tratem sobre a temática aqui explorada.

PALAVRAS - CHAVE: Ciência, Interdisciplinaridade, Felicidade.

AN INVESTIGATION OF HAPPINESS STUDIES IN THE ACADEMIC SCOPE

ABSTRACT: This manuscript derives from work developed during the participation of a student in a scientific initiation program in which reflections on the training of future scientists were part of the process. In this movement, based on a survey previously carried out to identify researchers who focus on the theme of happiness, some elements present in their work were questioned, such as: interests and motivations; project contributions;

and the researchers’ mention of the continuation of the work. To identify these elements, we chose to use content analysis proposed by Bardin, based on thematic analysis, in a total of 41 academic works, composed of theses and dissertations defended and published in the digital collection of public, federal universities, in the national territory, which presented the descriptor happiness in their titles. Among the results, it was found that not all researchers mentioned the continuity, relevance and contributions of the study in the final considerations. This happened in 40% of the theses and 38% of the dissertations, regarding the absence of mention of continuity and 40% of the theses and 23% of the dissertations regarding the mention of contributions. What can this reveal? After the defenses of the works, the studies proceed, finish or are archived? What is its destination? Therefore, it considers the social contributions of a particular research or study. The intention here is to promote reflections on the importance of scientific research and how these enable the (trans)formation of the subject-researcher, preparing him for a critical-reflective movement that is also capable of bringing relevant and positive social contributions. Furthermore, it is important that this study encourages new productions that deal with the theme explored here.
KEYWORDS: Science, Interdisciplinarity, Happiness.

1 | INTRODUÇÃO

Ao buscar conhecer o que os pesquisadores e estudiosos disseminam a respeito da felicidade, algumas reflexões sobre a formação do cientista foram realizadas. Ao que se sabe, são muitos os motivos que incitam os indivíduos a desenvolverem uma pesquisa ou determinado estudo e espera-se que estejam voltados à interesses, curiosidades e circunstâncias que esses indivíduos carregam, tal como aponta Minayo, (1996).

Fava-de-Moraes & Fava (2000) afirmam que a análise de uma produção científica não pode ser apenas pontual e específica, porque a ciência não é episódica, instantânea e possui ação incremental, de tradição, de tempo e de maturação intelectual, e que é fruto de três vertentes importantíssimas e indissociáveis: “constante capacitação das pessoas; infraestrutura adequada; e investimento permanente”.

De acordo com Pitta, Santos, Escher e Bariani (2000), a Iniciação Científica se faz de fundamental importância na formação de profissionais em vários aspectos, mas principalmente, na aquisição de atitudes, habilidades e conhecimentos, além de possibilitar o exercício de aquisição de raciocínio lógico e de exercer a possibilidade de relação entre teoria e prática. Portanto, é possível afirmar que os estudantes que participam dos programas de Iniciação Científica aprendem a ler bibliografias de forma crítica e fundamentada, são estimulados a questionar os conhecimentos trazidos pelo professor-orientador, bem como a pesquisar cada vez mais, e ter mais conhecimento, desenvolvendo, deste modo, a autonomia para aprender (Fava-de-Moraes e Fava, 2000). Como afirmam Oliveira & Azzi (2002), o processo reflexivo de conhecer-na-ação de um pesquisador se origina dos aspectos sociais e institucionais aos quais está envolto. Conhecer-na-prática é resultado das articulações práticas da profissionalização, unindo atividades características

e seus tipos de situações representativas.

Segundo Schweitzer & Rodrigues (2013), a produção científica permite a democratização do conhecimento, sendo de papel essencial para o diálogo entre pesquisadores, estudantes e iniciantes, de modo a contribuir para o avanço da ciência. Ainda, é justamente a partir da produção científica que o conhecimento se consolida. Sendo assim, as autoras, citando Kobashi e Santos (2006), indicam que a produção científica e sua mensuração consolidam a ideia da comunicação de resultados, que é considerada o pilar central da ciência.

Por ser uma investigação que envolve estudos sobre felicidade, cabe trazer algo sobre o assunto. Afinal é polêmico, polissêmico e intrigante. Nota-se que, desde os primórdios, filósofos se questionam sobre a felicidade. De acordo com Santos (2015), não existe uma única definição a respeito da felicidade. É considerada, portanto, um "fenômeno socialmente construído, intersubjetivamente compartilhado [...] e, necessariamente, contingencial". Em análise a diversos autores, Santos afirma que a chave para a compreensão da felicidade se dá pela busca de prazeres, desde a Grécia clássica até a contemporaneidade, como meta principal do indivíduo. As divergências maiores, portanto, estão na maneira de obtenção desses prazeres e quais são eles.

De acordo com McMahon (2006), a felicidade começa a ser estudada de fato na época da Grécia antiga, com o surgimento da palavra *eudemonia*, em que *eu* significa bom e *daimon* significa espírito, demônio. Desta palavra pode-se chegar à conclusão de que felicidade é ser acompanhado de um espírito, um "emissário dos deuses" que conduz o indivíduo para o divino, o supremo, que é considerado a felicidade maior. No entanto, existia também a possibilidade de um indivíduo estar acompanhado de um espírito ruim, que o enganaria, manipularia, para levá-lo à desilusão e, portanto, a infelicidade. Desta forma, a felicidade seria oriunda de uma forma maior, de uma sorte que cada um teria ou deixaria de ter.

Santos (2015), em análise a McMahon (2006), afirma que nos primórdios da Grécia antiga, a vida humana era controlada pelo caos, o que significava que o indivíduo nunca teria controle algum sobre sua vida, esta que dependia única e exclusivamente da vontade dos deuses. Ainda, a felicidade somente poderia ser alcançada quando o indivíduo chegasse à morte, ao momento final de sua vida, de modo a analisar retrospectivamente, toda a sua vida, e avalia-la entre boa ou ruim, nas concepções da felicidade.

Contudo, Sócrates é quem começa a questionar essas conceituações de felicidade que tanto eram cristalizadas nas idealizações da época, dando início a Tradição Grega Clássica. O filósofo começa a afirmar que a felicidade, que até então provinha da riqueza, do poder, da fortuna e dos prazeres corporais, na verdade, não se baseava somente nisso, mas principalmente na filosofia, na devoção ao conhecimento, à sabedoria, pois somente assim o indivíduo não seria desviado de seu caminho por desilusões corpóreas e substanciais (Santos, 2015).

Platão, em contrapartida, estabelece uma reeducação espiritual, em que favorece as condições de busca de prazeres espirituais e não mundanos, que estão basicamente ligados à virtude e a justiça, que integram a noção ética e, portanto, não se limita a esfera individual, mas sim à pública.

Então, o filósofo Aristóteles, ao considerar a eudemonia e o fim último de avaliação, concentra sua concepção no mundo dos fenômenos, ou seja, na avaliação do mundo concreto, das ações virtuosas que poderiam conduzir o sujeito ao bem maior, à felicidade, e o que essa felicidade significa para a sociedade (Santos, 2015). Assim, todo homem deseja naturalmente ser feliz, mas que essa felicidade será sempre o fim último, pois a virtude é da alma do sujeito, e não do corpo.

Após as ideias da idade clássica, a contemporaneidade é, então, nomeada dessa forma por trazer uma nova concepção de felicidade, chamada *hedonismo*, que foca principalmente no estímulo ao consumo. Essa concepção pode ser associada à sociedade capitalista que foi construída nessa época, em que as relações humanas são mascaradas pelas relações de troca, de valores comerciais e de mercado (Santos, 2015).

Sendo assim, é possível compreender por que a depressão é chamada a doença do século. Ou seja, por conta da substancialidade das relações de troca comerciais, os sujeitos buscam sempre pela autonomia, mas também permanente produção de si, o que gera mais necessidades, mais pulsões e, portanto, compulsões por mais autonomia e sobreposição a outros, o que determina e fundamenta comportamentos do sujeito para com a sociedade e suas regras.

Atualmente a concepção que tem sido atribuída à felicidade remete ao bem-estar subjetivo, ou seja, às concepções e às emoções que os sujeitos sentem em relação às suas vidas, em balanço à qualidade. A avaliação destas concepções é feita de forma cognitiva, através de julgamentos conscientes sobre diversas abrangências, e de forma emocional, através de experiências e vivências. Cabe aqui ressaltar, no entanto, que o bem-estar subjetivo não é sinônimo de saúde mental e psicológica. (Camargo, Abaid e Giacomoni, 2011). Cabe aqui um questionamento: alguns autores entendem que bem-estar subjetivo tem o mesmo significado que a felicidade. Então, felicidade se resume a bem-estar subjetivo?

Ferreira, Boas, Ferreira & Carvalho (2019) acrescentam informações ao estudo da felicidade quando destaca sobre o conceito de Felicidade Interna Bruta (FIB), que surgiu em 1972, em um país asiático, chamado Butão, a partir do rei Jigme Singye Wangchuck, de 18 anos de idade, a fim de rebater críticas sobre a economia de seu reino, que crescia miseravelmente, de acordo com determinadas variáveis. O nome FIB faz uma alusão indireta ao PIB, Produto Interno Bruto, que mede todas as riquezas produzidas em um intervalo de tempo de um determinado estado, país e região, etc. No entanto, o FIB, ao incorporar aspectos que, anteriormente, foram deixados em segundo plano, temos 9 pilares de sustentação: bem-estar psicológico e espiritual; saúde; uso equilibrado do

tempo; vitalidade comunitária; educação; diversidade cultural; resiliência ecológica; padrão de vida; e governança.

Para a psicologia, a felicidade é conhecida a partir dos estudos da Psicologia Positiva. Essa abordagem estuda a felicidade e a satisfação perante a saúde mental apresentada por determinado sujeito, a partir da perspectiva do sujeito de acordo com a experiência interna (Camargo, Abaid e Giacomoni, 2011). Gomes (2016) aponta os pensamentos de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), sendo eles o marco inicial da Psicologia Positiva. Para eles, não é a vertente da Psicologia que estuda a patologia, a fraqueza e os danos por si só, mas sim e, principalmente, o estudo e o desenvolvimento da força e da virtude, é sobre o "trabalho, educação, amor, crescimento; e viver".

Como aponta Santos (2015), os estudos baseados nas concepções da Psicologia Positiva indicam que a felicidade decorre, principalmente, da postura e da atitude mental do sujeito em relação às situações conflitantes que passa ao longo de sua vida, ou seja, a procura por investigações de processos psicológicos subjetivos baseados nas experiências positivas nas fases da vida de um sujeito, repletos de bem-estar, satisfação e felicidade (Gomes, 2016). Desta forma, a felicidade pode ser alcançada através de técnicas terapêuticas que favoreçam os pensamentos positivos, a autoafirmação e auto realização, e somente está presente naqueles que estão psicologicamente propensos e preparados para senti-la em toda a sua complexidade.

De acordo com Freud (2010), citado por Santos (2015), considerando suas concepções sobre inconsciente e suas estruturas psíquicas, como ID, Ego e Superego, existem dois princípios: o do prazer e o da realidade. O princípio da realidade evidencia ao sujeito as realidades racionais de um determinado desejo, que provavelmente será fonte de dor e desprazer, de modo que leve à conservação do Eu, de acordo com os prazeres e satisfações, superando os fatores frustrantes do mundo externo. Contudo, o princípio do prazer dirige-se ao desejo negativo de evitar dores e desprazeres, assim como ao desejo positivo de buscar prazeres e satisfações. Desta forma, são eles que criam o equilíbrio da vida humana, bem como as direções dos indivíduos, em que ambos os lados motivam o mesmo, da maneira como acredita ser necessário - salvo casos patológicos - levando necessariamente à felicidade.

Para Freud (2010), ainda de acordo com Santos (2015), a Felicidade, portanto, é considerada episódica, ou seja, existirão momentos em que o indivíduo sentirá seus prazeres satisfeitos, em que o princípio do prazer agirá de maneira mais intensa, sendo considerado um momento feliz, assim como existirão momentos em que o sujeito tenha seu princípio de realidade mais apurado e, portanto, sofrerá mais frustrações e desprazeres, caracterizando momentos infelizes da vida do sujeito. É neste momento que o teórico destaca que existem maneiras diferentes de utilização desses prazeres, bem como suas obtenções, e que isso varia principalmente devido à fatores externos, como sociedades, e culturas, devendo, assim, analisar caso a caso para uma determinada conclusão.

Ainda, na Psicologia, o campo do Bem-Estar Subjetivo (BES) é altamente explorado, e estende suas preocupações com as tendências sociais, com o valor do indivíduo, com a importância das visões subjetivas avaliativas da vida, e os elementos positivos da prosperidade econômica (Gonçalves, 2009). O BEP é organizado a partir de seis componentes, sendo eles: auto-aceitação (elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade), relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia (indica padrões internos de auto-avaliação), domínio do ambiente (adequação e adaptação à sua personalidade), propósito de vida e crescimento pessoal (necessidade constante). (Gomes, 2016).

Ao que afirmam Pureza, Kuhn, Castro & Lisboa (2012), no Brasil, a Psicologia Positiva surgiu através de estudos sobre a resiliência, decorridos da vulnerabilidade e das situações de violência e risco que são realidade no país. A Associação de Psicologia Positiva da América Latina (APPAL) foi construída em 2010, e sua primeira conferência foi realizada no Rio de Janeiro, em 2011. Ao que aponta o estudo dos autores, a primeira publicação no Brasil referente à Psicologia Positiva foi em 2003, cinco anos após a criação da abordagem.

Schutz (1979), então, põe em pauta as questões que envolvem a interação social, como maneira de entendimento mútuo entre os indivíduos, sendo uma maneira de (re) produzir a ação social de um modo geral, de modo a gerar atos significativos. Para ele, esses atos significativos são resultado das interpretações dos significados de suas ações, suas motivações, finalidades e os próprios atos, sendo todos interligados através das experiências. É a partir desse ponto que o sujeito aprende a agir e, portanto, a reproduzir, sem considerar, então, a criatividade na experiência social, o que impede novos elementos de ação e, por consequência, novas ações de transformação e crescimento.

2 | MÉTODO

Para o levantamento bibliográfico foram utilizados artigos, livros, teses e dissertações através das plataformas Scielo, Pepsic, BVS-Psi, Plataforma Lattes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). De abordagem Quali-quantitativa, esta investigação de cunho exploratório e descritivo, colocou em relevo o os interesses e as motivações dos autores, as contribuições apontadas em suas pesquisas e a menção quanto a possibilidade de continuação de seus trabalhos.

Buscou-se nas teses e dissertações selecionadas a menção quanto ao descritor “felicidade”. Após a fase de leitura, verificação e análise de todo material selecionado, acessou-se a plataforma lattes com o intuito de verificar a continuidade ou não das pesquisas, do grupo de pesquisadores e estudiosos envolvidos nesta investigação, somando-se 41 trabalhos acadêmicos. Para análise dos dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

3 I DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Foram analisadas 26 dissertações e 15 teses relacionadas ao tema da felicidade. Desses projetos, 3 teses (20%) e 7 dissertações (26%) não apresentaram seus interesses e/ou motivações para desenvolver suas pesquisas, o que, possivelmente, refletem a falta de clareza dos pontos que foram eliciadores para a produção das pesquisas para esses autores, fato que não condiz em todos os fatores abordados em todas as teses e dissertações sobre os aspectos da importância da felicidade.

Em relação ao constructo da possibilidade de continuidade ou conclusão do projeto, 7 teses (46%) e 11 dissertações (aproximadamente 42%) apresentaram necessidade de continuidade, 2 teses foram concluídas (13%), enquanto 8 teses (53%) e 15 dissertações (58%) não se posicionaram a respeito. Esses dados, portanto, nos mostram que quase metade das teses e das dissertações apresentaram a necessidade de continuidade de seus projetos e, consequentemente, mais da metade dos pesquisadores não se posicionaram a respeito, indicando, mais uma vez, certa contradição com a importância dos estudos apontadas em suas próprias pesquisas.

Considerando o aspecto da efetiva continuidade da pesquisa de acordo com o Lattes de cada autor, foi possível perceber que, para as teses, a maioria dos autores não continuou suas pesquisas (60% - 9), contra 40% (6) de fato continuaram seus estudos acerca do tema. Em relação às dissertações, 54% (14) delas não continuaram suas pesquisas, contra 38,5% (10). Ainda, 7% das dissertações não foram encontradas (2).

Ao levar em consideração os aspectos das contribuições, 6 teses (40%) e 6 (23%) dissertações não apresentaram dados sobre suas opiniões. Esse fato é curioso, pois todas as pesquisas apontaram sobre a importância da pesquisa sobre a felicidade, bem como sua variedade de conceitos. No entanto, isso não pareceu ser compreendido em sua totalidade nem em sua interdisciplinaridade, pois alguns pesquisadores não explicitaram suas contribuições.

Em relação aos dados coletados, pode-se perceber que quase todos os interesses dos pesquisadores que eliciaram seus estudos tiveram ligação com experiências pessoais ou correlatas à outras épocas de sua formação acadêmica, considerando aspectos pessoais de concepção. Essas situações, portanto, se provam a partir da teoria de Minayo (1996), em que muitos dos motivos que incitam os pesquisadores normalmente estão voltados à interesses, curiosidades e circunstâncias que esses indivíduos carregam.

Em conjunto com a fundamentação teórica dos trabalhos analisados e da construção deste projeto, foi possível identificar que o interesse sobre a felicidade é algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais antigos da sociedade.

Trechos de todas as produções apresentam certa cronologia a despeito da construção do olhar para a felicidade, apontando, principalmente, filósofos como Aristóteles e Platão, e o mais interessante é que esse tema pode ser abordado por tantas esferas de estudo,

que chega a ser impossível datar todas elas. Dentre os estudos que foram analisados, observaram-se produções advindas da odontologia, da comunicação, da midialogia, do jornalismo, da filosofia, da educação, da psicologia, entre muitas outras.

De acordo com Santos (2015), a felicidade e seu campo de estudo são caracterizados pela multifatorialidade, multidisciplinaridade e polissemia, justamente pelas pesquisas realizadas, que são oriundas de pesquisadores de diferentes disciplinas, indicando todos os aspectos envolvidos na conceituação, principalmente, do bem-estar e da felicidade, como os biológicos, os socioeconômicos, os políticos, ambientar, culturais e emocionais.

Ainda, faz-se importante gerar uma discussão a respeito do fato de a felicidade ter muitas vertentes e teorias a seu despeito e, ainda assim, ser considerada tão incompleta por seus estudiosos. E isso se destaca nas solicitações de continuidade de suas pesquisas, pois 46% das teses e 42% das dissertações evidenciam essa necessidade, considerando ser uma fonte inesgotável de conhecimento. Talvez, a resposta para essa pergunta seja justamente o questionamento sobre a (in)finitude do ser humano e suas vontades.

Cabe aqui, então, se fazer uma análise a respeito da real continuidade das pesquisas. Se 46% das teses e 42% das dissertações apontaram a necessidade de continuação, por que apenas 40% dos doutorandos e 39% dos mestrandos de fato continuaram a busca sobre esse assunto?

Talvez, esse dado tenha uma ligação indireta com o constructo do interesse dos pesquisadores. Entende-se que, para que uma pesquisa seja devidamente estruturada e de grande qualidade, o autor precisa estar altamente envolvido com aquele tema, e isso só é gerado a partir de seus interesses e suas motivações para aquela questão.

Essa ligação (in)direta pode estar explicita a partir dos dados apontados no primeiro gráfico, em que é mostrado que 20% das teses e 26% das dissertações não se posicionam a respeito de seus interesses e motivações para desenvolvimento das mesmas. Provavelmente, esses números se completam, pois, os que não se posicionaram são aqueles que não continuaram seus estudos.

Neste momento, solicito a você, leitor, que pare alguns momentos para questionar a importância do estudo da felicidade para a sociedade. Provavelmente, você deve ter considerado inúmeras hipóteses a despeito disso, tantas que deva até ser difícil organizar esses pensamentos. Pensemos juntos, então, que todas as produções que são realizadas e publicadas acerca do tema, tem sua devida finalidade e suas inúmeras contribuições, afinal, a felicidade está atrelada a todas as esferas da vida. Então, por que determinadas pesquisas não apresentaram essas questões, nem mesmo seus pontos eliciadores para aquelas produções?

Acredito que cabe a você, em sua totalidade e individualidade, questionar sobre a importância de se determinar os pontos de partida, os interesses e as motivações para aquela pesquisa, e atrelar ao fato de que ter isso tão bem claro e ligado emocionalmente à sua busca, pode gerar pesquisas melhor elaboradas, em conjunto com maior clareza de

suas intenções e contribuições.

Acredita-se que, considerando os constructos tratados aqui, como os interesses e motivações, as contribuições e a possibilidade de continuidade da pesquisa analisados, foi possível evidenciar a importância da felicidade na sociedade a partir dos questionamentos sobre o assunto desde os primórdios, e oficialmente desde Aristóteles, Platão etc., bem como na sua construção, com as inferências que esse tema tem em todas as esferas da vida do ser humano, de cada sujeito de maneira coletiva ou individual.

Considerando as contribuições encontradas em todas as teses e dissertações apuradas, foi possível levantar a hipótese da necessidade de uma continuidade de pesquisas a respeito da felicidade, mas com focos mais pontuais, considerando principalmente a felicidade na modernidade, pois, atualmente, são várias as propagandas, vários os livros e campanhas que prometem fornecer e auxiliar na felicidade. Portanto, que felicidade é essa? Essa, portanto, seria uma sugestão para novos estudos a respeito dos constructos tratados nesse projeto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 229 p.

CAMARGO, S. P. H., ABAID, J. L. W., & GIACOMONI, C. H. (2011). **Do que eles precisam para serem felizes? a felicidade na visão de adolescentes.** Psicologia Escolar e Educacional, 15(2), 241-250. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200006

FAVA-DE-MORAES, F., & FAVA, M. (2000). **A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos.** ***São Paulo em Perspectiva**, 14*, 73-77.

FERREIRA, C. A.; BOAS, A. A. V.; FERREIRA, P. A.; CARVALHO, E. G. (2019). **A felicidade da população sob o ponto de vista da gestão pública.** Reuna, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 1-21, 19 dez. ANPAD. http://dx.doi.org/10.21714/2179-8834/2019v24n4p1-21.

GOMES, M. A. G. (2016). **A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

GONÇALVES, M. A. (2009). **Quando o dinheiro compra mais felicidade? O papel da Self-Regulation na Felicidade de Consumidores com Experiências e Bens Materiais.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. (2006). **Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas.** Transinformação. 2006, v. 18, n. 1, pp. 27-36.

MCMAHON, D. M. (2006) **Happiness: a history**. New York: Groove Press.

MINAYO, M. C. S. (1996). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

OLIVEIRA, G. A., & AZZI, R. G. (2002). **Professor-Pesquisador e Psicologia: Problematizando Relações**. Em R. G. Sadalla, *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas* (p. 322). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PITTA, K. B., SANTOS, L. A., ESCHER, C. A., & BARIANI, I. C. (2000). **Estilos Cognitivos de estudantes de Psicologia: impacto da experiência em iniciação científica**. *Psicologia Escolar e Educacional, 4*.

PUREZA, J. R., KUHN, C. H., CASTRO, E. K., & LISBOA, C. S. (2012). **Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura.** *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas , 8*, 109-117.

SANTOS, B. B. (2015). **Índice de Felicidade Local (IFL): uma proposta teórico-metodológica de construção de uma medida de desenvolvimento social.** (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.

SCHUTZ, A. (1979) **Bases da fenomenologia**. In: WAGNER, H. (Org). Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de janeiro: Zahar.

SCHWEITZER, F., & RODRIGUES, R. S. (2013). **Produção Científica em Áreas Multidisciplinares: educação a distância no Brasil.** Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, 19, 156-172.

SELIGMAN, M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). **Positive Psychology: An introduction.** American Psychologist, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

CAPÍTULO 7

OCIAGOGIA COMO MODELO DE EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA

Data de aceite: 20/08/2021
data de submissão: 06/07/2021

Diego Alejandro Palacios Amado
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

RESUMO: Este documento visa mostrar a construção do conceito de Ociagogia através da desconstrução do conceito de pedagogia, andragogia e heutagogia, entre outros, fazendo uma abordagem a partir da caórdica do exercício lúdico, e conceituando o lazer e a recreação, como elementos imersivos e potencializadores do campo. de formação e educação em contextos formais, não formais e informais, conforme preconizado pelo Ministério da Educação Nacional. No entanto, cabe esclarecer que devido ao desconhecimento conceitual do campo do lazer e da recreação, esses conceitos tendem a ser excluídos nas coleções argumentativas que promovem outros estilos educacionais pensados a partir do indivíduo e não do ato hegemônico da educação tradicional. São abordados elementos das neurociências que contribuem profundamente para a construção do conceito.
PALAVRAS - CHAVE: Andragogia, Antropogogia, Educação, Lazer, Pedagogia, Recreação.

OCIAGOGY AS A MODEL OF EDUCATION IN COLOMBIA

ABSTRACT: This document aims to show the construct of the Ociagogy concept through the deconstruction of the pedagogy, andragogy and heutagogy concept, among others, making an approach from the chaordic of recreational exercise, and conceptualizing leisure and recreation, as immersive elements and enhancers of the field of training and education in formal, non-formal and informal contexts as stated by the Ministry of National Education. However, it should be clarified that due to the conceptual ignorance of the field of leisure and recreation, these concepts tend to be excluded in the argumentative collections that promote other educational styles that are thought from the individual and not from the hegemonic act of traditional education. Elements from the neurosciences that contribute deeply to the construction of the concept are addressed.
KEYWORDS: Andragogy, Anthropogogy, Education, Leisure, Pedagogy, Recreation.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa gerar uma aproximação ao conceito Ociagogia, termo inexistente e cunhado pela primeira vez pelo autor deste projeto em 2019, para a criação ou validação do conceito é feita uma carta à RAE (Royal Spanish Academia da linguagem) mostrando a construção epistemológica do conceito, a RAE dá uma resposta positiva a esta construção e em carta informa que para a validação de um conceito é necessário deslocá-lo em contextos académicos e científicos por um período de mais de 7 anos, atendendo ao

exposto, toda a construção do conceito é levada a cabo, para que não se transforme em prazo; O termo Ociagogia adquiriria grande relevância no campo do lazer e recreação, paralelamente à educação por se tratar de um conceito novo, por evidenciar, como fruto desta pesquisa, o avanço científico e filosófico não só do conceito, mas também da carreira. Graduado em recreação e turismo, prestando contas de processos sociais, filosóficos, psicológicos e neurológicos, entre outros, que contribuem ostensivamente para o desenvolvimento do indivíduo e, portanto, de qualquer grupo social.

Embora diferentes autores como Gomes, Peralta, Lema, Waichman, Mercado, Osorio, Rico, Mesa e Rodríguez tenham feito apostas metodológicas que colocam a recreação não como meio, mas como fim em si mesmo, como elemento gerador de processos, e lazer como estado a atingir, como espaço de autoconstrução, entre outras múltiplas formas de ver esses dois conceitos, e pedagogia, educação e como esses termos se combinam para chegar a um modo de vida melhor. conhecimento, um exemplo claro é a pedagogia do diálogo, proposta pelos irmãos De Zubiría como potencializador acadêmico no contexto colombiano, porém nenhum autor levanta o construto Ociagogia como um modelo educacional que desde o contexto colombiano seja realmente eficaz na formação educacional em qualquer faixa etária, em qualquer contexto próprio, ou seja, com as realidades do nosso território nacional, portanto as coisas são “a Ociagogia como modelo e ducativo en Colombia ”fornece um compêndio de informações básicas necessárias para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos institucionalmente, nos setores público e privado, incluindo planos de desenvolvimento da educação nos diferentes contextos inicialmente pertencentes ao território colombiano, é importante concordar que apenas não basta combinar as potencialidades do lazer com o suporte educacional, é preciso começar a trabalhar de forma multidisciplinar com áreas não abordadas como a neurociência.

DESENVOLVIMENTO DA IDEIA

É fato que a educação na Colômbia não tem sido um exemplo nem mesmo entre as cidades, muito menos se olharmos espaços urbanos vs. espaços rurais, é risível se o termo permitir, essa lacuna na formação entre o público e o privado, entre o urbano e o rural, entre o próximo e o longe do território e as boas intenções do grupo de professores que o desempenham quotidianamente não são suficientes para gerar uma consciência crítica de pais e alunos quanto aos seus processos educativos, a iniciação à leitura é não é evidente, entender a matemática da realidade, ter uma educação aplicada à realidade no próprio contexto colombiano não é uma tarefa impossível, requer treino e intenção, pensar que ter salas de aula com mais de quarenta alunos é um impedimento é jogar no toalha, é decair, embora não seja o ideal, cada cenário educacional em particular propõe diversas estratégias e desafios que só o seu próprio contexto Ou eu entenderia, pois as fórmulas mágicas trazidas de outros países muitas vezes não funcionam, as cabeças de toda aquela pessoa

se espatifam e desabam com a intenção de trazer conhecimento para a sua vida, nem todos apreendem da mesma forma, ou da mesma forma, eles não quer aprender com o mesmo, muitas vezes não se encontra o sentido do porquê é necessário trazer esse conhecimento, não é novidade pensar que a academia deve mudar para que mude a educação do nosso país, Jaime Garzón já mencionado nas palestras realizadas em diferentes universidades, como del Valle e a Universidade Nacional, Fez-nos pensar na aplicação da taba periódica, nas preposições e num conjunto de conhecimentos potencialmente úteis, mas a realidade é outra, um exemplo claro no nosso território pode ser o Sr. Estanislao Zuleta que abandona os seus estudos na nona série Para cultivar o lazer através da filosofia e da autoaprendizagem, a partir de um modelo autodidata, tornando-se então um dos maiores pensadores contemporâneos, os antigos filósofos e pensadores que são estudados e revisados desde o ambiente escolar até a academia não se alienaram com saberes não aplicáveis ao seu meio, eles se dedicaram e se especializaram, é importante voltar à ideia de que na universidade encontramos a universalidade do conhecimento e não elementos que limitam e restringem o desejo de apreender, é importante também repensar o papel da escola, especialmente quando a pandemia nos mostrou o potencial de aprendizagem em casa, o ensino doméstico aumentou fazem seguidores porque caiu o papel da escola, é aí que entra a atividade empresarial para gerar interesse em estudar, para trazer o prazer da educação devorando conhecimento sem obrigações, ou tarefas, além do gosto em si e do auto-desafio de saber e ampliar essa informação tão apaixonante, porém os modelos caórdicos da sala de aula ainda não são compreendidos, pois se pretende eliminar o caos que faz parte do conhecimento, o caos como gerador de criatividade e não como absurdo na construção do conhecimento em formação de espaços - educação.

A ociagogía como um termo complexo, envolve elementos de inteligência executiva em seus processos de formação - educação, a partir do pensamento antropogógico é essencial retornar a duas premissas levantadas por Ramey, Craig T e Sharon Landesman, do Centro de Saúde e Educação da Universidade de Georgetown que em 1999 afirmavam que: primeiro, desde o surgimento dos alunos contemporâneos, os alunos nascidos a partir da década de 1980, tornam-se cada vez mais evidentes como uma geração mais digital, hiperconectada, direta e não acostumada às formas tradicionais de abordagem do conhecimento e que vejam as novas alternativas de trabalho como potencial para o seu futuro, da mesma forma, que em termos de formação manifestam não estar motivados pelos professores, desta forma estão convictos de que o papel da educação deve ser mediado por mudanças estruturais no pensamento dessas pessoas. que dá algum conhecimento, e eles não estão tão longe, se Porém, os professores também afirmaram que por mais que os motivem, quando o aluno não quer aprender, ele simplesmente não o faz, a partir desse postulado fica manifesto no estudo que um professor de didática afirmou o seguinte em um de suas aulas “Ninguém de fora - motivação extrínseca, pode mover alguém para dentro - motivação intrínseca, se não for a si mesmo em um ato de vontade, não investimos no

moral das pessoas, que é onde o problema de aprendizagem e comportamento em grande parte reside ", talvez seja esta dissertação acadêmica levantada a partir de um cenário acadêmico ocidental, porém, de nosso contexto educacional parece ser algo levantado para essa realidade, embora a deciagogia seja um conceito novo, ela finge em seu momento de aplicação um sincretismo. entre a inteligência executiva, a neuropsicologia e todas as formas de educação, claro que tendo o lazer como elemento final potencializado pela abordagem caórdica recreativa. ou como uma construção dos interesses de um determinado grupo de pessoas.

É importante destacar que os processos de aprendizagem têm sido avaliados a partir da neuropsicologia gerando algumas mudanças significativas nas formas como é aprendido, analisando seus componentes cerebrais como os mais utilizados pelos professores para revisar alguns processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Porém, a continuidade dos fracassos no sistema educacional faz pensar que o que se repete nas salas de aula não é tão acurado quanto a escola prussiana que vem se repetindo mundialmente, o nascimento de outras formas de análise da a aprendizagem dá origem à neuropsicopedagogia e suas categorias de análise, daí começamos a rever com outras perspectivas, por exemplo, nos processos de apreensão pela memória pensamos que é simplesmente lembrar alguns dados específicos, porém, existem outros processos de memória como semântica, prospectiva, sensorial, episódica, memória de curto prazo, proce dimental, visual, entre outros, e sobre o que falar quando um professor expressa problemas com seus alunos sobre questões de atenção, sem entender que "a atenção não é um processo unitário, mas um sistema funcional complexo, dinâmico, multimodal e hierárquico que processa a informação" em seus diferentes componentes sensoriais, cognitivos ou motores. (J. Portellano, Introdução à neuropsicologia, Madrid: Mc Graw Hill, 2005.)

É necessário compreender as formas de aprendizagem que se pretendem a partir do modelo ociagógico seguindo a linha proposta por Marina (2013) que nos dá um pequeno insight sobre a ideia da teoria da inteligência executiva, procurando sintetizar os construtos específicos dessa teoria. Seria reduzir ostensivamente a potencialidade do conhecimento, porém, a partir da informação em estado de consciência, nossa inteligência executiva avalia, toma decisões, aceita, rejeita, pede alternativas. Em suma, controla o quanto pode o funcionamento da «educação do inconsciente», a teoria da inteligência executiva, pode-se reduzir um pouco à diferença entre condutas, comportamentos e ações, poderíamos aplicar os mais relevantes exemplo desta teoria e é que os seres humanos estão crescendo como animais domesticados com a capacidade de repetir instruções e muito raramente com a capacidade de questionar por que é feito ou por que deveria ser feito, esta domesticação é realizada progressivamente através do uso linguístico gerando um série de conceitos como o autocontrole como formador de comportamento, o pensamento não se concebe, o que aconteceria, se valendo-se da inteligência executiva que nos leva a pensar e discernir entre comportamentos, ações e comportamentos de forma criativa a fim de solucionar nossos

próprios elementos da vida cotidiana e pensar sobre o que nos faz felizes, o que nos faz pensar sobre nossas habilidades e o que no que finalmente queremos desenvolver, essa ideia, essa urdidura de conceitos, essa mistura de comportamentos, comportamentos, ações, prazer e gozo pelo que é e pelo que pode se tornar, esse grande caminho de altos e baixos com obstáculos, incerteza , elementos caórdicos apontando para uma construção metacognitiva é o que poderia ser definido como o modelo lógico-científico.

CONCLUSÕES-DISCUSSÃO

Falar de ociagogia é inovar no próprio conceito, embora no vasto universo do conhecimento acadêmico e científico, múltiplos documentos e textos tenham sido escritos que isoladamente mostram como o lazer, a recreação e a pedagogia de mãos dadas podem transformar a realidade de qualquer grupo. , cada texto, incluindo a produção intelectual da Universidade de Deusto, limita-se no sentido da criação de um conceito próprio que propõe uma forma evoluída de transmissão do conhecimento de forma sincrônica e diacrônica que não é específica em sua própria estrutura, que não é dirigido especificamente a crianças, adolescentes, adultos, homens ou mulheres, as formas de transmissão de conhecimento são tão diversas quanto existem pessoas no mundo, pensar que uma forma é adequada e que se adapta a cada segmento da população tem sido um erro ao longo dos anos, são os possuidores de conhecimento que, vez após vez, inovam, transformam, adaptam e claro ... Eles recriam; Talvez seja esse o erro, talvez a falta de clareza nos conceitos, bem como a ausência na inovação dos planos de governo no que corresponde ao intuito de crescimento cultural e educacional deste território que não tem sido apenas atacado pela violência e a corrupção que se apropria de recursos, e talvez estes sejam grandes motivadores de mudança, talvez se não houvesse injustiças sociais, deficiências educacionais, não haveria gente pensando em como tentar mudar mundos diferentes, talvez neste espaço Tão complexo de tempo e lugar são as condições para o colapso das estratégias tradicionais, para que os heróis renasçam como a fênix das limitações que os PEI (Projetos Educacionais Institucionais), os DBA (Direitos Básicos de Aprendizagem) e a precariedade dos insumos ou materiais com que se pode contar, isso sem pensar que este país não tem conectividade adequada, o que revela a dura realidade que um país apresenta com acesso desigual à informação e acesso a uma educação de qualidade.

A construção bibliográfica que se encontra em termos de lazer e pedagogia abordada em um único texto, é limitada, o mesmo acontece em termos de recreação e pedagogia, agora bem em termos de pedagogia, novas pedagogias e o próprio conceito há tanto texto orientado de praticamente qualquer área, ciência ou campo que seja difícil ou, pelo contrário, muito fácil dizer que é tudo e não é nada, a pedagogia é um conceito ambíguo, subjetivo, mutável, evoluído e involuído de acordo com cada contexto particular, nada mais além sua concepção etimológica e sua origem, se se pensa em falar de lazer nesta nova

era, é inevitável pensar Cuenca e suas variáveis de lazer pedagógico, lazer autotélico e em geral uma postura que em relação ao lazer, muito longe de nosso território pode ser evidenciado Porém, no continente temos as posições de Waichman, Mesa, Peralta, Lema, Vilas, Gomes, entre outros que se combinam em pensar a recreação como elemento propício. io, um elemento latino-americano, distante mas pertencente ao lazer, e que sem a participação deste (lazer) podem ser geradas ações lúdicas que promovam uma melhor educação, porém além do pensamento desses autores, os escritos propõem ideais utópicos com cenários onde incentivam-se recreologistas que entendem o processo lúdico a favor da melhora, porém o contexto colombiano nos mostra que não há nada mais longe, assim que se fala em recreação se vira as costas, é ignorado porque não se reconhece a seriedade da Recreação , pode-se dizer que nem nas entidades é reconhecido, pertence à constituição, está nomeado nas leis, funciona multi e interdisciplinarmente, e ainda assim o benefício do trabalho na recreação que pode ser gerado através da interação social , educação popular e porque não ... animação sociocultural, nesta ordem de ideias a Ociagogia como nova construção, novela Se aplicável, com exercícios realizados que demonstrem a sua relevância e resultados, torna-se um elemento fundamental na transformação da realidade dirigida do gosto e prazer para o crescimento individual, contribuindo para o coletivo, para a comunidade onde a relação ganha - ganha é ela torna-se completamente evidente.

LA OCIAGOGÍA COMO MODELO DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

RESUMEN: Este documento pretende mostrar el constructo del concepto Ociagogía a través de la deconstrucción del concepto pedagogía, andragogía y heutagogía, entre otras, realizando un abordaje desde lo caórdico del ejercicio recreativo, y conceptualizando el ocio y la recreación, como elementos inmersos y potenciadores del campo de la formación y la educación en los contextos formal, no formal e informal como plantea el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, cabe aclarar que por el desconocimiento conceptual del campo del ocio y la recreación se tiende a excluir estos conceptos en los acervos argumentales que promuevan otros estilos educativos que se piensen desde el individuo y no desde el acto hegemónico de la educación tradicional. Se abordan elementos desde las neurociencias que aportan profundamente a la construcción del concepto.
PALABRAS CLAVE: Andragogía, Antropogogía, Educación, Ocio, Pedagogía, Recreación.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende generar un acercamiento al concepto Ociagogía, termino no existente y acuñado por primera vez por el autor de este proyecto en el año 2019, para la creación o validación del concepto se realiza un escrito a la RAE (Real Academia Española de la lengua) mostrando la construcción epistemológica del concepto, la RAE otorga una respuesta positiva en cuanto a esta construcción y en un escrito informa que para la validación de un concepto, es necesario moverlo en escenarios académicos y

científicos durante un periodo superior a 7 años, teniendo en cuenta lo anterior se procede a realizar todo el constructo del concepto, para que no se vuelva un término pasajero; el término Ociagogía cobraría una gran relevancia en el campo del ocio y la recreación, de manera paralela con la educación al ser un concepto nuevo, al mostrar el fruto de esta investigación, del avance científico y filosófico no solo del concepto sino también de la carrera de Licenciatura en recreación y turismo, al dar cuenta de procesos sociales, filosóficos, psicológicos, y neurológicos, entre otros que aportan ostensiblemente al desarrollo del individuo y por ende de cualquier grupo social.

Si bien diferentes autores como Gomes, Peralta, Lema, Waichman, Mercado, Osorio, Rico, Mesa y Rodríguez han realizado apuestas metodológicas que plantean a la recreación no como un medio, sino como un fin en sí mismo, como elemento generador de procesos, y al ocio como un estado al cual llegar, como espacio de autoconstrucción, entre otras múltiples formas de ver estos dos conceptos, y también se han mencionado la pedagogía, la educación y como se conjugan estos términos en pro de llegar a una mejor forma de transmitir el conocimiento, un ejemplo claro es la pedagogía dialogante, propuesta por los hermanos De Zubiría como potenciador académico en el contexto colombiano, sin embargo, ningún autor plantea el constructo Ociagogía como modelo educativo que desde el contexto colombiano sea realmente efectivo en la formación educativa en cualquier grupo etario, en cualquier escenario propio, es decir con las realidades de nuestro territorio nacional, así las cosas “la Ociagogía como modelo educativo en Colombia” provee un compendio de información básica requerida en la consecución de metas educativas planteadas institucionalmente, en los sectores público y privado incluyendo los planes de desarrollo en torno a la educación en los diferentes contextos pertenecientes inicialmente al territorio colombiano, es importante acordar que solo combinar el potencial del ocio con el acompañamiento educativo no es suficiente, es necesario comenzar a trabajar de manera multidisciplinar con campos no abordados como las neuro ciencias.

DESARROLLO DE LA ÍDEA

Es un hecho que la educación en Colombia no ha sido un ejemplo ni siquiera entre ciudades, mucho menos si revisamos espacios urbanos vs los espacios rurales, es risible si es que el termino lo permite, ese abismo existente en la formación entre lo público y lo privado, entre lo urbano y lo rural, entre lo cercano y lejano del territorio, y no bastan las buenas intenciones del conjunto de maestros que cotidianamente se la juegan por generar conciencia crítica entre padres y estudiantes en cuanto a sus procesos educativos, la iniciación a la lectura no se evidencia, el comprender las matemáticas desde la realidad, el tener una educación aplicada a la realidad en el contexto propio colombiano no es una tarea imposible, requiere formación e intención, pensar que por tener aulas llenas de más de cuarenta estudiantes es un impedimento es botar la toalla, es decaer, si bien no es lo ideal,

cada escenario educativo particularmente propone estrategias y retos diversos que solo su contexto propio entendería, por ende las fórmulas mágicas traídas de otros países muchas veces no funcionan, se estrellan y colapsan las cabezas de toda aquella persona con intención de llevar un conocimiento a su vida, no todos aprehenden igual, ni de las mismas formas, no se quiere aprender de lo mismo, muchas veces ni siquiera se encuentra el sentido del porque es necesario llevar ese conocimiento, no es nada novedoso el pensar que la academia debe cambiar para que cambie la educación de nuestro país, ya lo mencionaba Jaime Garzón en las charlas realizadas en las diferentes universidades, como la del Valle y la Universidad Nacional, nos colocaba a pensar la aplicación dela taba periódica, las preposiciones y un sinnúmero de conocimientos que potencialmente se piensa que sirvan, si embargo, la realidad es otra, un claro ejemplo en nuestro territorio puede sr Estanislao Zuleta quien abandona sus estudios en el noveno grado para cultivar su ocio a través de la filosofía y el autoaprehendizaje, desde un modelo autodidacta, convirtiéndose entonces en uno de los más grandes pensadores contemporáneos, los antiguos filósofos y pensadores que se estudian y repasan desde los entornos escolares hasta la academia no fueron alienados con conocimientos no aplicables en su entorno, se dedicaron y especializaron, es importante retomar la idea que en la universidad encontramos la universalidad del conocimiento y no elementos que limitan y coartan el deseo de aprehender, también es importante replantear e papel de la escuela, más cuando la pandemia nos ha mostrado el potencial del aprendizaje en casa, el homeschooling ha incrementado seguidores pues el papel de la escuela ha caído, es ahí donde entra la ociagogía a generar el interés por estudiar, por llevar el placer de la educación por devorar conocimiento sin obligaciones, ni tareas, más allá del gusto mismo y el auto reto de conocer y ampliar esa información que tanto apasiona, sin embargo los modelo caórdicos del aula aun no son comprendidos pues se pretende eliminar el caos que hace parte del conocimiento, el caos como generador de creatividad y no como despropósito en la construcción de conocimiento en los espacios de formación – educación.

La ociagogía como término complejo, involucra en sus procesos de formación – educación elementos de la inteligencia ejecutiva, desde el pensamiento antropogógico es indispensable retomar dos premisas planteadas por Ramey, Craig T, y Sharon Landesman, del Georgetown University Center on Health and Education quienes en el año de 1999 afirmaban que: primero, desde la aparición de los estudiantes contemporáneos, aquellos estudiantes nacidos a partir de la década de 1980, se evidencian cada vez como una generación más digital, hiperconectada, directa, que no se acostumbra a las formas tradicionales de abordar el conocimiento y que ven nuevas alternativas laborales como potencialidad para su futuro, así mismo, que en términos de formación manifiestan no ser motivados por los docentes, de esta manera se encuentran convencidos que el papel de la educación debe estar mediado por el cambio estructural en el pensamiento de aquellas personas que imparte algún conocimiento, y no están tan lejos, sin embargo, los docentes

también han manifestado que por más que los motiven, cuando el estudiante no desea aprender, simplemente no lo hace, desde este postulado se manifiesta en el estudio que un catedrático en didáctica manifestaba lo siguiente en una de sus clases "Nadie desde afuera – motivación extrínseca, puede mover a alguien dentro – motivación intrínseca, sino es uno mismo en un acto de voluntad, no hemos invertido en la moral de las personas, que es donde en gran medida reside el problema del aprendizaje y del comportamiento", es tal vez esta disertación académica planteada desde un escenario académico occidental, sin embargo, desde nuestro contexto educativo pareciera ser algo planteado para esta realidad, si bien la ociagogía es un concepto nuevo, pretende en su momento de aplicación un sincretismo entre la inteligencia ejecutiva, la neuropsicología y todas las formas de educación, claro está con el ocio como elemento final potenciado por el planteamiento caórdico recreativo como constructo de los intereses de un grupo determinado de personas.

Es importante resaltar que los procesos de aprehendizaje han sido evaluados desde la neuropsicología generando algunos cambios significativos en las formas como se aprende, analizando sus componentes cerebrales tal como los más usualmente utilizados por los docentes para revisar algunos procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula, sin embargo, la continuidad de falencias del sistema educativo dan pie a pensar que lo que se repite en las aulas no es tan certero como nos lo indiciaba la escuela prusiana que se ha venido repitiendo a nivel mundial, el nacimiento de otras formas de análisis del proceso de sentipensar el aprendizaje dan origen a la neuropsicopedagogía y sus categorías de análisis, de ahí que empecemos a revisar con otras miradas, por ejemplo, en los procesos de aprehensión por memoria pensamos que simplemente es recordar algún dato específico, sin embargo, existen otros procesos de memoria como la Memoria semántica, prospectiva, sensorial, episódica, a corto plazo, procedimental, visual, entre otras, y que hablar de cuando un docente manifiesta problemas con sus estudiantes sobre temas de atención, sin entender que "la atención no es un proceso unitario, sino un sistema funcional complejo, dinámico, multimodal y jerárquico que facilita el procesamiento de la información" en sus diferentes componentes sensoriales, cognitivos o motores. (J. Portellano, Introducción a la neuropsicología, Madrid: Mc Graw Hill, 2005.)

Es necesario comprender las formas de aprendizaje que se pretenden desde el modelo ociagógico siguiendo la línea planteada por Marina (2013) quien nos profundiza un poco la idea de la teoría de la inteligencia ejecutiva, tratar de resumir los constructos específicos de esta teoría sería reducir ostensiblemente la potencialidad del conocimiento, sin embargo, partir de la información en estado consciente, nuestra inteligencia ejecutiva evalúa, toma decisiones, acepta, rechaza, pide alternativas. En una palabra, controla hasta donde puede el funcionamiento de la "educación del inconsciente", la teoría de la inteligencia ejecutiva, se puede reducir un poco a la diferencia entre conductas, comportamientos y acciones, podríamos aplicar el ejemplo más relevante de esta teoría y es que los seres humanos vamos creciendo como animales domesticados con la capacidad de repetir

indicaciones y muy pocas veces con la capacidad de cuestionarnos por qué se hace o porque se debe hacer, esta domesticación se realiza de manera progresiva a través del uso lingüístico generando una serie de conceptos como el autocontrol como adiestrador de la conducta, el pensar no se concibe, que pasaría, si haciendo uso de la inteligencia ejecutiva que nos lleva a pensar y discernir entre las conductas, acciones y comportamientos de manera creativa en pro de solucionar elementos propios de la cotidianidad y pensando en eso que nos hace felices, en eso que nos lleva a pensar en nuestras habilidades y en aquello en lo que finalmente nos queremos desenvolver, esa idea, esa urdimbre de conceptos, esa mezcla de comportamientos, conductas, acciones, placer y disfrute por lo que se es y lo que se puede llegar a ser, ese gran camino de altibajos con obstáculos,, incertidumbre, elementos caórdicos apuntando a un constructo metacognitivo es lo que se podría definir como el modelo ociagógico.

CONCLUSIONES-DISCUSIÓN

Hablar de ociagogía es innovar en el concepto propio, aunque en el amplio universo del conocimiento académico y científico se han escrito múltiples documentos y textos que por separado muestran como el ocio, la recreación y la pedagogía de la mano pueden transformar las realidades de cualquier grupo etario, sin embargo, cada texto, incluso la producción intelectual de la universidad de Deusto es limitada en cuanto a la creación de un concepto propio que proponga una forma evolucionada de transmitir el conocimiento de manera sincrónica y diacrónica que no sea específico en su propia estructura, que no se dirija específicamente a niños, adolescente, adultos, hombres o mujeres, las formas de trasmitir el conocimiento son tan diversas como personas haya en el mundo, pensar que una forma sea la adecuada y que sea adaptable a todo segmento poblacional ha sido un error en el transcurrir de los años, son los poseedores del conocimiento los que una vez tras otra innovan, transforman, adaptan y por supuesto… Recrean; tal vez sea este el error, tal vez la falta de claridad en los conceptos, así como la ausencia en la innovación de los planes gubernamentales en lo que corresponde a la intención del crecimiento cultural y educativo de este territorio que no solo ha sido atacado por la violencia y la corrupción que se apropia de los recursos, y tal vez sean estos unos grandes motivadores al cambio, quizás si no existiese la injusticia social, las falencias educativas, no habría personas pensando cómo tratar de cambiar mundos diversos, quizás en este espacio tan complejo de tiempo y lugar se presenten las condiciones adecuadas para que colapsen las estrategias tradicionales, para que como el ave fénix renazcan héroes que desde las limitaciones que los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y la precariedad de los insumos o materiales con los que se pueda contar, esto sin pensar en que este país no cuenta con una adecuada conectividad, lo que desnuda la cruda realidad que presenta un país con desigualdad en el acceso a la información, y el

acceso a una educación de calidad.

El constructo bibliográfico que se encuentra en cuanto a ocio y pedagogía abordados en un solo texto, es limitado, lo mismo sucede en cuanto a recreación y pedagogía, ahora bien en cuanto a pedagogía, nuevas pedagogías y el concepto mismo hay tanto texto orientado desde prácticamente cualquier área, ciencia o campo que es difícil o por el contrario demasiado fácil decir que es todo y es nada, la pedagogía es un concepto ambiguo, subjetivo, cambiante, evolucionado e involucionado de acuerdo a cada contexto en particular, nada más alejado de su concepción etimológica y de su origen, si se piensa hablar de ocio en esta nueva era es inevitable pensar en Cuenca y sus variables de ocio pedagógico, ocio autotélico y en general a postura que en cuanto al ocio, muy lejano de nuestro territorio se puede evidenciar, sin embargo en el continente tenemos marcadas las posturas de Waichman, Mesa, Peralta, Lema, Vilas, Gomes, entre otros que se conjugan en el pensar la recreación como un elemento propio, un elemento latinoamericano, distante pero perteneciente al ocio, y que sin la participación de este (el ocio) se pueden generar acciones recreativas que propendan por una mejor educación, sin embargo más allá del pensamiento de estos autores, los escritos plantean ideales utópicos con escenarios donde se propenda por recreólogos que comprendan el proceso recreativo en pro de la mejora, sin embargo el contexto colombiano nos muestra que no jay nada más lejano, en cuanto se hable de recreación se voltea la espalda, se ignora por cuanto la seriedad de la recreación no es reconocida, se podría decir que ni siquiera en las entidades es reconocida, se pertenece a la constitución, se nombra en las leyes, se trabaja multi e interdisciplinariamente, y ni así se reconoce el beneficio del trabajo en recreación que se pueda generar a través de la interacción social, la educación popular y porque no… la animación sociocultural, en este orden de ideas la Ociagogía como constructo nuevo, novedoso y aplicable, con ejercicios realizados que demuestran su relevancia y resultados, se vuelve un elemento fundamental en la transformación de la realidad encaminada desde el gusto y el placer por el crecimiento individual aportando a lo colectivo, a lo comunitario donde la relación gana – gana se vuelve completamente evidenciable.

REFERENCIAS

A. Raz y J. Buhle, «Typologies of attentional networks,» Nature Reviews Neuroscience, 7, pp. 367- 379, 2006.

Arbeláez J. (2003). Propuesta pedagógica para un Modelo de Recreación con Beneficio. Centro de Documentación Virtual En Recreación, Tiempo Libre y Ocio. http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3if/JArbelaez.html

Bautista, J., & Chaparro, A. (1998). Pedagogía re-creativa / animación ludiexpresiva. Centro de Documentación Virtual En Recreación, Tiempo Libre y Ocio. http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/RBautista.htm.

Csikszentmihalyi, M., Cuenca, M., Buarque, C., & Trigo y Otros, V. (2001). Potencialidades del ocio para el desarrollo humano (18th ed.). Universidad de Deusto. http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio18.pdf

Cuenca, M. (2004). Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas: Vol. Vol 8, Serie pedagógica ed. Universidad de Deusto. https://es.calameo.com/read/004478790c20c21387fb6

Editorial Ariel, & Marina, J. (2012). La inteligencia ejecutiva. Participación Educativa, 1(1), 103–107. https://books.google.com.co/s?hl=es&lr=&id=8VlDCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=inteligencia+ejecutiva+y+educaci%C3%B3n&ots=7W_bQI8L3u&sig=T3zb4BjZIeIZX50TwaaFU46l6oU&redir_esc=y#v=onepage&q=inteligencia%20ejecutiva%20y%20educaci%C3%B3n&f=true

Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación Primaria (2017) ARTICULO Rebollo Goñi, Edurne Peña Álvarez, Cristina de la ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y docencia creativa Núm. 6 Pág. 29-36

Gomes C. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. Polis (Santiago), 13(37), 363–384. https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000100020

Gomes, C. L., & Elizalde, R. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. Polis Revista Latinoamericana, 26(Ocio e interculturalidad), 2–15. https://journals.openedition.org/polis/64

M. Roselli, «Desarrollo neuropsicológico de las habilidades visoespaciales y visoconstruccionales,» Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 15 (1), pp. 175-200, 2015.

M. Sohlberg y C. Mateer, Cognitive Rehabilitation An Integrative Neuropsychological Approach, New York: The Guilford Press, 2001.

Marina, J. (2012). La educación del inconsciente. Pediatría Integral, XVI(7), 574–577. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/11/Pediatria-Integral-XVI-7.pdf#page=65

Marina, J. (2012). La educación del inconsciente. Pediatría Integral, XII(9), 656–660.https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii09/05/656-660%20Brujula.pdf

Marina, J. A., & Pellicer, C. (2015). La inteligencia que aprende - Teoría de la inteligencia ejecutiva (La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes ed., Vol. 1). Santillana. https://santillanaplus.com.co/pdf/La_inteligencia_que_aprende.pdf

Mesa, G. (1998). La recreación como proceso educativo. Centro de Documentación Virtual En Recreación, Tiempo Libre y Ocio. http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GMesa.htm

Navarro, M. (s. f.). E-INNOVA EDUCACIÓN: “LA IMPORTANCIA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS E INTELIGENCIA EJECUTIVA”. http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/262/art4260.pdf. Recuperado 1 de mayo de 2021, de http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/262/art4260.pdf

R. Gil, Neuropsicología, Paris: Elsevier Masson,2006.

S. Petersen y M. Posner, «The Attention System of the Human Brain: 20 Years After,» Annual Review of Neuroscience, 35, pp. 73-89. doi:10.1146/annurevneuro-062111-150525,2012.

Salazar C., & Arellano A. (2015). Inicio / Archivos / Vol. 19 Núm. 2_90 (2015): Ingeniería en Comunicación Social / Monográfico. El concepto ocio en la vida moderna de Latinoamérica: revisión y apuntes para una ingeniería sociocultural. Razón y palabra Primera Revista Electrónica En Iberoamérica Especializada En Comunicación, 19(2–90), 223–232. https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/153

Tabares Fernández, J., Molina Bedoya, V., Gerlero, J., Bestrad, P., Lazzarotti Filho, A., Dias, C., Morales, E., Conde, L., Martinez, E., Altuve, E., & Reyes, A. (2014). Producción de Conocimiento en Ocio, Recreación y Tiempo Libre en América Latina. LICERE - Revista Do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 17(2), 192–221. https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.854

Waichman, P. (2009). ¿Cuál recreación para América Latina? Espacio Abierto, 18 (1), 101-108. ISSN: 1315-0006. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12211304007

Waichman, P. (2015). Recreación: ¿educación o pasatismo? De la alienación a la libertad. Quaderns D´aimació i Educació Social Revista Semestral Para Animador@s y Educador@s Sociales, 21, 1–16. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiuno/index.htm

Zúñiga, G. (1998). La pedagogía lúdica: una opción para comprender. Centro de Documentación Virtual En Recreación, Tiempo Libre y Ocio. http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GZuniga.htm

CAPÍTULO 8

O LÚDICO COMO ESTÍMULO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 06/08/2021

Noemi Garcia Baptista
Universidade Paulista – UNIP, campus Ribeirão Preto/Vargas, Ribeirão Preto - SP
http://lattes.cnpq.br/0809869590043186

Marina Peixoto Vianna
Professora titular da Universidade Paulista – UNIP, campus Ribeirão Preto/Vargas Ribeirão Preto - SP
http://lattes.cnpq.br/1497586804032625

RESUMO: Essa pesquisa teve por objetivo investigar se o uso do ensino lúdico através da leitura estimula o interesse dos alunos pela própria leitura, usando como base o ensino de Biologia Celular, área das Ciências. Para tanto utilizamos uma amostra de 35 sujeitos, sendo 33 alunos do quinto ano do ensino fundamental e duas professoras das séries participantes. Através dos dados coletados foi feita uma análise de conteúdo da aplicação da atividade prática com livro lúdico e dos questionários aplicados às professoras, sendo confirmadas as hipóteses levantadas acerca da contribuição do ensino lúdico no processo de ensino e no estímulo a leitura. Constatou-se que não há atualmente interesse dos alunos pela leitura, pois esses têm trocado os livros pela tecnologia, devendo o estímulo partir do professor ao explorar isso em sala de aula. A forma como os conteúdos têm sido abordados não despertam interesse dos alunos, devendo o educador atentar-se na escolha do material utilizado, ressaltando que os problemas encontrados também se dão devido à ausência da família no processo de ensino-aprendizagem. A disciplina de Ciências foi o objeto de estudo, e vimos que essa é uma disciplina que desperta interesse no aluno, e que deve ser abordada de forma mais lúdica, para que o aluno possa experienciar o que estuda. conclui-se que o lúdico pode ser um aliado no estímulo a leitura e no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos alunos, buscando através da ciência, a formação de senso crítico.
PALAVRAS - CHAVE: Ensino lúdico; estímulo à leitura; ciências.

PLAYING AS A STIMULUS TO READING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: A STUDY ON THE TEACHING OF SCIENCES

ABSTRACT: This research aimed to investigate whether the use of playful teaching through reading stimulates students' interest in their own reading, based on the teaching of Cell Biology, science area. For this we used a sample of 33 subjects, 33 students from the fifth grade of elementary school and two teachers from the participating grades. Through the collected data was made a content analysis of the application of practical activity with playful book and questionnaires applied to teachers, being refuted, or confirmed the hypotheses raised about the contribution of playful teaching in the teaching process and reading stimulation. It was found that

there is currently no interest of students in reading, as they have traded books for technology, and the stimulus should come from the teacher to explore this in the classroom, as well as the way the contents have been addressed do not arouse interest of the students. Students, and the educator should pay attention to the choice of material used, noting that the problems also occur due to the absence of the family in the teaching-learning process. The science subject was the object of study, it is found that it is a discipline that arouses interest in the student, but should be approached in a more playful way, so that the student can experience what he studies. Thus, it is concluded that the ludic can be an ally in stimulating reading and in the teaching-learning process, promoting a quality teaching that meets the needs of students, seeking through science the formation of critical sense.
KEYWORDS: Playful teaching; reading stimulation; science.

INTRODUÇÃO

É consenso que o hábito de ler é determinante para a formação da criança, para que ela seja um adulto feliz, crítico e reflexivo. Segundo Coelho & Machado (2015), o hábito de ler traz ao ser humano não apenas conhecimento, mas contribui para a formação cognitiva e de processos psicológicos, por isso a necessidade de se estimular a leitura desde a infância. Ela é vista como uma forma de inserir o indivíduo na sociedade e é através dela que ele começa a desenvolver sua imaginação e descobrir o mundo. Marafigo (2012) mostra que ler estimula a criança a decodificar signos, ativa a memória e a imaginação, e contribui com a escrita, sendo de suma importância visto que a linguagem é o que permite a interação humana, porém acrescenta que a leitura tem de ser prazerosa para a criança, que ela a busque por vontade própria, e não como uma tarefa obrigatória.

O contato com a leitura e com livros deveria ocorrer na fase anterior à escolaridade. Sauner (1985) traz a problemática da leitura como sendo algo existente no contexto escolar desde muito cedo. A autora ainda mostra que a leitura deve existir na vida da criança antes mesmo do processo de alfabetização, ficando então a cargo da família estimular esse hábito.

Segundo Aguiar (1982 *apud* SAUNER, 1985), para que o interesse pela leitura aconteça no contexto escolar, é de suma importância atentar-se à escolha do material que será usado. Sauner (1985) salienta que é necessário também que a criança tenha acesso aos livros, o que em geral não ocorre, por questões socioeconômicas. Em pesquisa realizada pela autora, nota-se que a maior procura por crianças pela leitura se dá através de histórias em quadrinhos e livros de narrativas, porém muitas das vezes essas leituras parecem sempre realizadas por imposição escolar, visto que a escola estimula a leitura seguindo seu conteúdo programático, abrangendo muitas das vezes livros que não abarcam os gostos das crianças. A habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação de valores da sociedade.

Santos e Alves (1994) também nos trazem que a leitura é vista como uma obrigação pedagógica e tem sido um hábito sem procura, visto que as bibliotecas já não são mais

procuradas, bem como a falta de interesse nos livros.

Vygotsky (1978 *apud* MALUF; MOZZER, p. 63-69, 2000) determina dois tipos de mediadores: signos e instrumentos, sendo a leitura uma das formas de se estudar como a criança faz a utilização desses signos em seu desenvolvimento. Determina também o ser humano como sendo sócio-histórico e se preocupou em seus estudos com o processo de aprendizado e de desenvolvimento que para o autor podem ser facilmente estimulados através do aprendizado da leitura e da escrita.

A leitura pode e deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida, tendo início no primeiro núcleo social do qual a criança faz parte, a família. Esse estímulo deve-se perpetuar conforme a criança cresce e se desenvolve, visto que a própria leitura contribui para o desenvolvimento, em especial do cognitivo. Conforme relata Coelho & Machado (2015), a leitura passa a fazer parte da rotina do indivíduo quando esse ingressa na vida escolar, pois é nesse momento que a criança passa a ter uma maior interação social. O hábito de ler promove essa interação, a vontade de descobrir o novo, e ativa a imaginação.

Em pesquisa realizada por Santos e Alves (1994) com mães de crianças e adolescentes, evidenciou-se que crianças que têm o estímulo dos pais para a leitura desde cedo demonstram maior interesse pelo hábito de ler.

Para Silva (1998, *apud* MOREIRA, 2014), os professores atribuem à existência de maus leitores a um processo de alfabetização precário, quando na realidade a problemática não se deve a isso, mas sim a falta de percepção dos educadores se o método utilizado tem sido eficaz. Sendo sempre salientada a importância da participação dos pais nesse processo.

Para Moreira (2014) necessita-se de profissionais educadores preparados, que encontrem prazer e estímulo nas leituras para que dessa forma possa ser passado aos alunos. Relata também que a prática da leitura dos pais aos filhos desde cedo já os aproxima da leitura, pois ao ouvirem a contagem da história podem sentir-se parte do universo literário. Ainda acrescenta que a televisão é a maior culpabilizada pela falta de interesse das crianças pela leitura, seguida de um déficit no processo de escolarização e questões socioeconômicas que impedem o acesso aos livros.

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem

Dias (2013) relata que o lúdico tem sido uma das estratégias mais eficazes no processo de ensino, estimulando o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem da criança, e promovendo o desenvolvimento da atenção, memória, percepção e outros processos psicológicos relacionados à aprendizagem. Cabe, portanto ao educador no contexto escolar promover atividades de ensino lúdico para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, bem como criar espaços onde haja interação social.

Santos (2010) menciona que o ensino lúdico é, além de prazeroso para a criança, eficiente, pois proporciona uma aprendizagem frente a experiências vivenciadas pelo

próprio aluno durante o processo de aprendizagem escolar, podendo inclusive adquirir experiências que o ajudem frente a desafios futuros que poderá enfrentar fora do ambiente escolar.

Freud (1968 *apud* ALVES, 2009) dizia que o lúdico faz com que as crianças vivenciem com intensidade e satisfação e se entreguem de forma muito mais prazerosa às suas atividades.

Alves (2009) relata que é considerado socialmente que o lúdico é uma capacidade instintiva da criança, atendendo às suas necessidades e interesses, contribuindo para o processo de aprendizagem e para a educação infantil.

Em pesquisa realizada por Alves (2009), constata-se que muitos educadores se veem obrigados a assumir atividades lúdicas visto que essas contribuem para o processo de aprendizagem infantil. Ou seja, as escolas têm destinado tempo para os alunos entrarem em contato com jogos e brincadeiras, e relata-se também o “brincar dirigido”, onde a criança tem o lúdico, mas também o conteúdo que é necessário ser aprendido.

Ribeiro Filho e Zanotello (2018), também nos trazem pesquisas com atividades lúdicas, resultando em um melhor processo de ensino-aprendizagem e na melhora da relação aluno-professor, produzindo diversas formas de se expressar, através da linguagem e da apreensão de sentidos, assim mostram que não é necessário separar ensino e brincadeira, unindo-os como estratégia de ensino de qualidade.

Rosa (2015) e Sousa et al. (2012) relatam a falta de interesse dos alunos no estudo de ciências, pois o professor assume o papel de transmissor de conteúdo, não trazendo material atrativo para o ensino. Dessa forma o lúdico torna-se primordial no ensino de ciências, pois os aproximam da realidade, formulando hipóteses e questionamentos, visto que a disciplina busca trazer conhecimento científico e senso crítico.

Quando analisamos o ensino de Ciências, vemos, por exemplo, que Carmo (1991, p.146 *apud* SOTERO & OLIVEIRA, 2017) diz que o estudo da Ciência deve incentivar a cidadania e o uso dos recursos científicos de forma favorável ao desenvolvimento humano. Linhares e Taschetto (1996, p. 2 *apud* SOTERO & OLIVEIRA, 2017), colocam a Ciência como fundamental na base da educação científica, sendo nesse momento que o aluno aprende conceitos úteis para sua formação.

O estudo da Biologia Celular, área que abrange o estudo das células, unidade básica e fundamental dos seres vivos, segundo Linhares e Taschetto (1996, p. 3 *apud* SOTERO & OLIVEIRA, 2017), no ensino fundamental parece ínfimo ficando restrito ao nível da imaginação dos alunos.

De acordo com Filipe (2012), desde a década de 70 há uma preocupação quanto a ideias e visões dos alunos frente a conceitos científicos, tendo em vista que dentro da ciência há uma grande gama de áreas e conhecimentos a serem explorados. O autor relata que para o ensino de ciência é necessário que o método e os materiais utilizados despertem o interesse dos alunos quanto ao conhecimento e estudo, incluindo inclusive sua parte

prática. Harlen (2000, *apud* FILIPE, 2012) menciona que o método utilizado pode inclusive ensinar as crianças a investigar e manipular o ambiente a sua volta. A escola não consegue proporcionar todo o conhecimento necessário em ciências, mas pode capacitar os alunos para que esses também o procurem, ou disponibilizar recursos para tal em bibliotecas, por exemplo, promovendo aprendizagem.

Filipe (2012) menciona a importância que a literatura infantil exerce na vida e no processo de aprendizagem da criança, tendo várias formas de se apresentar para a criança, podendo ser destinada ou não a elas e também escolhida por elas. Daí a importância de se estimular o gosto das crianças pela leitura. Sendo assim, o autor ressalta a ligação que há entre literatura e ciência, onde há a importância das obras científicas e literárias possibilitando o saber. Também menciona livros que são mais vantajosos no uso do ensino das ciências, carregando a informação científica, mas também o colorido e o formato que estimula a leitura e a vontade do saber nas crianças. Como ambos, ciência e literatura, fazem parte do nosso cotidiano, ambas acabam por se fundir e trabalharem de forma interdisciplinar.

Sousa et al. (2012), relata o quanto a falta de ensino científico – ou esse de forma equivocada – coloca o futuro em risco, objetivando através de avaliações nacionais e internacionais que o déficit no conhecimento científico agrava as desigualdades existentes. Dessa forma os docentes têm que valorizar a capacidade dos alunos em formular, criar, pesquisar, em especial problemáticas relacionadas ao nosso cotidiano, sendo assim propõe-se o lúdico como forma de intervenção nesse processo de ensino-aprendizagem, sendo uma estratégia na apreensão de conteúdos complexos, visto que dessa forma a aula torna-se mais agradável e motivadora.

O uso do lúdico, em ciências, e em outras áreas é uma estratégia que os educadores podem usar para deixar seu processo de ensino mais prazeroso ao aluno, a fim de que haja uma melhor compreensão e apreensão do conhecimento, além de estimular o estudo e as potencialidades da criança (SANTOS, 2010).

Com base no exposto, este estudo teve o intuito de exemplificar como o lúdico é de suma importância na infância, tendo a família e a escola uma forte participação nesse processo e fazendo com que a criança veja o lúdico como algo prazeroso em sua vida e podendo ser usado como fonte de conhecimento em diversas áreas.

O objetivo principal foi investigar se o uso do ensino lúdico através da leitura estimula o interesse dos alunos pela própria leitura, usando como base o ensino de Biologia Celular, área das Ciências, para avaliação do processo de ensino-aprendizagem no 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. Além disso, verificar a percepção de professores quanto ao estímulo dado à leitura aos alunos e a forma como o ensino lúdico se dá ou poderia ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas desse tipo podem ser usadas para promover reflexões acerca da prática pedagógica e dos recursos utilizados, bem como se há mudanças necessárias no atual cenário educacional, visando qualidade no processo de

ensino-aprendizagem, e promovendo uma prática que forme futuros leitores.

MÉTODOS

O presente estudo foi resultado de um projeto de Iniciação Científica do curso de Psicologia da Universidade Paulista – UNIP, *campus* Ribeirão Preto – Vargas. O projeto foi encaminhado para o Centro de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEPPE), e teve sua aprovação concedida, **nº do parecer: 2.962.528**, **CAAE: 99582718.9.0000.5512**.

Tendo a aprovação do CEPPE, foi realizado contato com a escola e agendado uma reunião com a direção para apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos e as atividades que seriam realizadas solicitando a autorização para realizar a pesquisa. Após autorização da direção, os professores foram convidados a participar da atividade e posteriormente de um breve questionário.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, foram agendados data e horário de aula que melhor poderiam fazer a aplicação da atividade com o livro e posteriormente agendamos data, horário e local para responder ao questionário, juntamente com a apresentação e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi feito em linguagem clara e acessível, deixando esclarecido o caráter da pesquisa, o sigilo do estudo, e a liberdade de desistência de sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem acarretar nenhum prejuízo ao participante.

A aplicação do questionário aos professores teve como objetivo investigar a percepção dos profissionais acerca da apreensão da atividade realizada com os alunos, sobre o tema proposto para a pesquisa.

A pesquisa foi dividida em duas partes. Uma primeira com leitura dos textos de referência e atualização da bibliografia pertinente, revisão da literatura, produção do livro lúdico e elaboração de questionário adequado a atividade solicitada. Na segunda parte da pesquisa realizou-se a aplicação de atividade com livro lúdico auxiliada pelos professores em sala de aula de 5ºano do Ensino Fundamental, aplicação de questionário aos professores, mediante TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), levantamento e análise dos dados coletados no questionário, atualização da bibliografia pertinente e síntese das conclusões obtidas a partir da leitura dos textos e dos dados coletados.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Complementar Dr. José Abdo Chueire, localizada no município de Jaboticabal – SP, Brasil.

Foi produzido um livro de ensino lúdico sobre conceitos de Biologia Celular mostrando as funções de cada uma das organelas de uma célula, desenvolvido pelas autoras do presente estudo, além de um questionário realizado com os professores da escola para avaliação da atividade proposta.

Participaram da pesquisa 33 alunos do 5º (quinto) ano, sendo distribuídos no período da manhã e da tarde, dos gêneros feminino e masculino, com idade aproximada

entre nove a onze anos, iniciando os estudos de Biologia Celular em Ciências. A atividade foi realizada com os alunos e posteriormente, o questionário de avaliação foi realizado com duas professoras, cada uma responsável por uma das salas.

RESULTADOS

A atividade prática foi realizada com o 5º (quinto) ano do ensino fundamental, dos turnos da manhã e da tarde, separadamente, contando com 15 e 18 alunos, respectivamente, em cada turma.

Iniciou-se com uma breve explicação da professora sobre Ciências, focando em Biologia Celular, definição de célula, organelas, e a importância disso para os seres vivos. Posteriormente foi apresentado aos alunos o livro lúdico "A Festa das Organelas", confeccionado pelas autoras da pesquisa.

Foram trabalhadas algumas questões como: "o que é uma célula?", e as respostas foram variadas: "é uma coisa que tem no corpo", "é uma coisa que tem na pele", "é tipo uma bactéria?", lembraram-se do teste de DNA que já haviam visto em programas de televisão e da impressão digital e do cabelo onde poderia ser encontrado o DNA da pessoa.

A leitura do livro foi feita em conjunto na sala, com cada aluno lendo uma página e após a leitura iniciou-se a discussão, esperando-se que conseguissem fazer uma analogia sobre o ensino de Biologia Celular com o conteúdo lúdico apresentado no livro.

Após a leitura foi perguntado se poderiam responder qual das organelas seria a responsável pela obtenção de energia e respiração da célula, e a resposta correta "mitocôndria" foi apontada pela maioria das crianças, justificando que ela acendeu as luzes e abriu as janelas da célula, e trouxe energia para a festa.

Ao serem perguntados sobre a limpeza da célula, relacionaram a organela responsável por essa função ao lisossomo, pois ele limpou a célula no final. Ao ser dito que cada indivíduo é diferente, possuindo características diferentes, foi perguntado se saberiam responder quem na célula seria o responsável por guardar todas essas informações que cada um de nós temos, e as respostas obtidas foram que seria o DNA, pois ele tem todas as informações e ligaram novamente ao teste de DNA que é feito para saber da relação entre pais e filhos.

Ao serem perguntados se gostaram da atividade, mostraram-se animados, relatando que pediriam à professora da escola de contraturno para que pudessem ler o livro para a turma. Foi perguntado se saberiam responder às perguntas caso não tivessem lido o livro e a resposta foi "não". Dessa forma podemos ver a importância da leitura no aprendizado, estimulando para que os alunos procurassem outros materiais como esse a fim de aprenderem. Assim, mostraram os livros que estavam lendo no momento, relataram ter uma coleção de livros, gostarem de histórias em quadrinhos e, até comentaram que os livros nos transportam para outro mundo.

A atividade encerrou-se com os alunos colorindo as ilustrações do livro. Posteriormente, as professoras, uma responsável por cada sala, responderam a um questionário sobre interesse dos alunos pela leitura, participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, importância do lúdico nas atividades escolares, e sobre os resultados da aplicação da atividade com o livro “A festa das organelas” (figura 01).

Figura 01: Trabalhos realizados pelos alunos durante a realização da atividade com o livro lúdico.

Fonte: Noemi Baptista

As professoras relataram que atualmente não há interesse dos alunos pela leitura, pois com a tecnologia eles têm encontrado outros meios de entretenimento mais rápidos, deixando assim a leitura de lado, mesmo que como recreação. Ressaltaram que a escola tem estimulado, porém isso tem de partir do professor, pois muitas vezes esse estímulo não funciona devido à tecnologia, necessitando assim que se crie em sala de aula um espaço onde a leitura possa ser explorada.

Ressaltaram a ausência das famílias na vida escolar dos filhos, o que acaba por afetar diretamente o processo de ensino-aprendizagem em que estão inseridos, sendo essa ausência devido ao desinteresse e a vida atribulada, ou até mesmo por deixarem a responsabilidade da educação apenas para a escola.

Quanto à forma como os conteúdos programáticos têm sido abordados em sala de aula, salientam que para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos devem ser adequados a realidade em que a criança está inserida. Isso porque a forma

como os conteúdos são abordados interfere diretamente no interesse dos alunos pelas disciplinas. Mencionaram que a falta de estímulo em casa, afeta na produção escolar desses alunos, e que para tanto os professores devem programar as aulas atentando-se as necessidades e limites desses alunos, para que assim possam atender a demanda educacional.

Com uma ênfase maior dada na disciplina de ciências, relataram que Ciências é uma das disciplinas que mais desperta o interesse dos alunos, e que a atividade ajudou na compreensão do conteúdo pelos alunos, pois dessa forma com o livro tiveram um material paralelo onde buscar e puderam relacionar a conteúdos que já conheciam anteriormente.

Reforçaram a importância do ensino lúdico, pois esse facilita o processo de ensino-aprendizagem e que, com a tecnologia atualmente, um conteúdo apresentado de forma lúdica se mostra mais eficaz na busca de interesse dos alunos pelos conteúdos didáticos. Dessa forma, existe a possibilidade de conciliar o lúdico com os conteúdos programáticos a fim de tornar o ensino mais prazeroso ao aluno, porém salientam a falta de recursos disponíveis que muitas vezes encontram para que possam trazer atividades que despertem esse interesse, assim ressaltam a importância das escolas incluírem um ensino mais lúdico no processo de ensino-aprendizagem, visando melhores resultados.

Assim, salientaram que o lúdico pode ser um aliado no estímulo a leitura, com atividades que estimulem esse interesse, mostrando-se uma ferramenta a ser usada não só em sala de aula, mas também no âmbito familiar.

Acrescentaram que é necessário que o educador ofereça além de conhecimento, atenção e carinho na sua forma de trabalhar, sendo necessária uma reflexão e mudanças acerca de sua prática para alcançar uma aprendizagem integral e de melhor qualidade.

DISCUSSÃO

A criança durante a infância quer se divertir, brincar e necessita de um mediador para auxiliá-la em quase todas as tarefas, podendo ser esse mediador os pais, a babá ou mesmo os professores. Eles são os responsáveis por criar uma ponte de ligação da criança até o que será destinado ao seu desenvolvimento, diversão e aprendizado, incluindo nisso a leitura.

Nem sempre os locais onde as crianças convivem estimulam ou até mesmo disponibilizam a leitura. Muitos dos pais se esquecem dos livros, ou pelas obrigações do dia a dia, ou por parecer que livros sejam algo voltado a outros públicos. Muitas das escolas também não abrem espaço para que o assunto seja discutido ou mesmo estimulem a leitura às crianças, sendo assim seguem apenas a grade curricular das disciplinas formais.

Verificamos que, atualmente, há um menor interesse dos alunos pela leitura, e os livros têm sido trocados pela tecnologia, o que vai de encontro com o que nos traz Moreira (2014) mostrando que a televisão é a maior culpabilizada pelo abandono das crianças pela

leitura, porém não se mostrando a única variável envolvida.

Silva (1998, *apud* MOREIRA, 2014), ao citar que a escola, designa a falta de leitores a uma alfabetização precária, nos traz que na realidade é a falta de percepção da escola ao escolher o método que será utilizado, indo diretamente ao encontro da fala das professoras de que os conteúdos devem ser adequados a realidade da criança e trabalhados também em casa, cabendo ao professor fazer a escolha correta do material que será trabalhado em sala de aula, conforme nos traz Aguiar (1982 *apud* SAUNER, 1985).

A família também é citada pelas professoras, como ausente no processo de escolarização, o que acaba por afetar diretamente o processo educacional bem como no interesse pela leitura, como menciona Santos e Alves (1994) mostrando que crianças que são estimuladas pelos pais a ler desde cedo adquirem o hábito pela leitura de forma mais satisfatória, se perpetuando inclusive no contexto escolar. É consenso que o hábito de ler é determinante para a formação da criança, para que ela seja um adulto feliz, crítico e reflexivo.

Assim, as professoras entrevistadas ressaltam a importância do ensino lúdico tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para o estímulo à leitura, para dessa forma proporcionar um ensino mais prazeroso ao aluno. Segundo Alves (2009), o lúdico é como uma capacidade instintiva da criança e Freud (1968, *apud* ALVES, 2009) relata que através do lúdico as crianças se entregam de forma mais prazerosa as atividades, pois podem vivenciá-las, e quando a aprendizagem proporciona vivência aos alunos, o processo de ensino torna-se mais satisfatório (SANTOS, 2010). Porém, as professoras entrevistadas salientam a falta de recursos adequados para promover essas atividades em sala de aula.

A disciplina de Ciências é considerada pelas professoras como uma disciplina que desperta interesse nos alunos, porém não está sendo abordada da forma como deveria, ou seja, de forma mais lúdica, onde o aluno possa encontrar nos conteúdos uma ligação com sua vida cotidiana. Assim, trazemos o lúdico novamente como recurso importante no processo de ensino-aprendizagem. A ciência é experimental e para tanto o aluno deve poder experienciar aquilo que aprende, bem como podem ser ativos no processo e desenvolver sua criatividade, como salienta Silva et al. (2015).

O uso do livro lúdico na atividade prática mostra-se como um mediador, como nos traz Vygotsky (1978 *apud* MALUF; MOZZER, p. 63-69, 2000), contribuindo com o desenvolvimento da criança e se aliando ao processo, sendo um instrumento auxiliar no interesse pela leitura.

Filipe (2012) salienta que há uma preocupação quanto à visão dos alunos sobre questões científicas e aspectos cotidianos, e mostra que a escola não proporciona o conhecimento necessário em ciências, contextualizado com a realidade dos alunos.

Espera-se que com os resultados aqui encontrados, possa haver reflexão dos educadores quanto a sua prática pedagógica, e mudanças necessárias no âmbito

educacional possam ser pensadas e realizadas, trazendo mais recursos lúdicos à aprendizagem, visando sempre à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atendendo as necessidades e limites dos alunos, proporcionando um ensino prazeroso e uma formação de leitores com senso crítico e não apenas senso comum.

CONCLUSÃO

Os dois núcleos de maior importância na infância da criança, família e escola, por dever estimular o hábito à leitura, têm apresentado alguns problemas. Em casa, muitas vezes não há motivação por parte dos pais, ou as crianças preferem a mídia (TV, plataformas de *streaming, Youtube)* como fonte de prazer. E na escola, a leitura acaba implicando em uma obrigação pedagógica, cujos métodos e materiais utilizados não são estimulantes aos alunos. Dessa forma vemos que o prazer pela leitura diminui a cada dia.

Sendo assim questionou-se: o lúdico como estímulo a leitura não seria de fundamental importância para esse hábito se efetivar? Crianças buscam programas televisivos para entrarem em contato com desenhos, personagens e histórias onde possam sentir-se parte integrante. Os livros usados em escolas muitas das vezes não trazem imagens ou narrativas que permitam que o aluno participe da história.

Reforçamos que o lúdico não é apenas divertido, mas também educativo. Cria-se assim um espaço de aprendizagem que abrange as necessidades pedagógicas, mas também aumenta o interesse da criança.

Usando a Biologia Celular como exemplo, vemos que as crianças entram em contato com o conhecimento acerca do funcionamento do próprio corpo, onde de forma lúdica tem a possibilidade de vivenciar e experienciar a tarefa.

Através de abordagens lúdicas, vemos que o aprendizado não se restringe a um ambiente escolar, podendo tornar-se um momento prazeroso e instigante. O conhecimento pode ser construído de maneiras diferentes, de acordo com a realidade e as necessidades de cada grupo. Mesmo com a consciência da complexidade que esse tipo de trabalho demanda, acreditamos que os resultados são compensadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L., org. (**Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa.** São Paulo: UNESP, 2009. Cap.3, p.45-72. Disponível em: http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdfAcesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

COELHO, K.; MACHADO, M. A. **A importância da leitura no estudo infantil: um estudo teórico.** Faculdade de Pimenta Bueno, 2015. Disponível em: http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf Acesso em: 11 de Janeiro de 2018.

DIAS, E. A. importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem** – Artigos – ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, n º 1, 2013. Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/2774a576f536917a99a29a6ec671de86.pdf Acesso em: 23 de Março de 2018.

FILIPE, R. I. B. S. **A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil.** Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8167/1/ulfpie043095_tm.pdf Acesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

MALUF, M. R; MOZZER, G. N. S. Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, vol. 16, nº 1, jan./abr. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v16n1/4389.pdf Acesso em: 11 de Fevereiro de 2018.

MARAFIGO, E. C. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** São Joaquim, 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf Acesso em: 23 de Março de 2018.

MOREIRA, I. S. P. **Motivação pela leitura.** ISPGAYA, 2014. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf Acesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

RIBEIRO FILHO, O. R; ZANOTELLO, M. **A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de ciências nas séries iniciais da educação básica.** Experiência em Ensino de Ciências, vol. 13, nº 2, 2018. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID487/v13_n2_a2018.pdfAcesso em: 14 de Fevereiro de 2019.

ROSA, S. V. R. **Ludicidade no ensino de ciências.** UERJ. São Gonçalo, Monografia, 39p., UERJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/131016/svrr.2015.pdfAcesso em: 14 de Fevereiro de 2019.

SANTOS, P. L; ALVES, Z. M. M. B. **O comportamento de leitura de crianças e adolescentes, segundo a visão das mães.** Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 6, FEV, 1994. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/05.pdf Acesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem.** Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequence=1 Acesso em: 23 de Março de 2018.

SAUNER, N. F. M. **Hábito de leitura nos alunos de 4ª série.** Educar, Curitiba, 4(1): 20-37, JAN/JUN, 1985. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/er/n4/n4a03.pdf Acesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

SILVA, A. C. R.; SANTOS, L. R.; SILVA, F. M.; COSTA, E. L. R.; LACERDA, P.L.; CLEOPHAS, M. G. Importância da aplicação de atividades lúdicas no ensino de ciências para crianças. **R. Bras. De Ensino de C&T.** Vol. 8, nº 3, MAI/AGO, 2015. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1889/2183Acesso em: 14 de Fevereiro de 2019.

SOTERO, A. E. S.; OLIVEIRA, L. S. C. **A importância da Biologia Celular para as séries iniciais: um relato de experiência a respeito das concepções alternativas em uma turma de sexto ano.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual da Paraíba, 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV070_MD1_SA21_ID1706_15052017182007.pdf Acesso em: 23 de Março de 2018.

SOUSA, E. M.; SILVA, F. O.; SILVA, T. R. S.; SILVA, P. H. G. **A importância das atividades lúdicas: uma proposta para o ensino de ciências.** VII CONNEPI. Palmas/TO, 2012. Disponível em: http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3948/2742Acesso em: 14 de Fevereiro de 2019.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 20/08/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Jéssica Larissa Barbosa da Silva Valente
Uneb/ DEDC I, Salvador, BA
http://lattes.cnpq.br/4627369821218360

Heldina Pereira Pinto Fagundes
Uneb/DEDC I, Salvador-BA
http://lattes.cnpq.br/7144753485915650
https://orcid.org/0000-0001-8393-3700

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão sobre a inserção dos conteúdos da educação em direitos humanos nas práticas da educação infantil. A pesquisa tem o objetivo de analisar quais conteúdos .predominam nas pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, sobre as relações entre educação em direitos humanos e as práticas pedagógicas da educação infantil (no período de 2006 a 2016).Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com a abordagem de caráter bibliográfico e descritivo. Os resultados mostram que é importante uma maior investida nas produções dessa área de modo a se contruir um acervo que possibilite o trabalho com a referida temática, pois as ações em EDH são essenciais na educação infantil. Os achados indicam que algumas temáticas atuais vêm sendo inseridas nas discussões dessa etapa do processo de escolarização, dentre elas a questão de gênero, relações raciais, direitos das crianças e outros. Conclui-se que é possível conhecer, a partir do que as pesquisas selecionadas apontam, as principais contribuições da educação em direitos humanos para a construção de práticas educativas promotoras de uma ética comprometida com a promoção e a defesa da dignidade humana, respeito as diferenças, além de outros valores, no contexto da educação infantil.

PALAVRAS - CHAVE: Educação em direitos humanos. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

EDUCATION ON HUMAN RIGHTS IN CHILDHOOD EDUCATION PRACTICES

ABSTRACT: This article introduces a discussion on the insertion of human rights education content at early childhood education practices. The research aims to analyze which contents predominate in the Catálogo de Teses e Dissertações Capes, researches about the relationships between human rights education and pedagogical practices at early childhood education (from 2006 to 2016). It is about an investigation of a qualitative research, with a bibliographic and descriptive approach. The results show that a bigger invest is important in the productions of this area in order to build a collection that enables the work with the related theme, since the human rights education actions are essential in early childhood education. The findings indicate that some current topics have been included in discussions at this stage of the schooling process, including the gender issues, education for ethnic-racial relations, children's rights and others. It is concluded that it is possible to recognize, based on what the selected researches indicate, the main contributions of

human rights education to the construction of educational practices promoters of ethic and defense of human dignity, respect for differences, and also other values, in the context of at early childhood education.
KEYWORDS: Human rights education. Early child education. Pedagogical practices

1 I INTRODUÇÃO

Realizar pesquisas sobre a temática da educação em direitos humanos (EDH) é uma oportunidade para o aprofundamento e a produção de conhecimentos voltados para a importância do real papel do professor para uma mudança cultural fundamentada nesses direitos. Somando-se a isso interessa-nos compreender como essas discussões vêm sendo inseridas na educação infantil[1].

Vivemos num país onde a violência, a falta de respeito perante as diferenças, os ataques à democracia estão presentes em toda parte. Portanto, conhecer o trabalho que se realiza em sala de aula com a EDH poderá contribuir para promover uma cultura de respeito à dignidade humana, que é um dos princípios que sustentam a democracia e as sociedades humanas mais desenvolvidas.

O sistema educativo não pode ignorar essa realidade. Nesse sentido, os conhecimentos construídos, pautados na educação em direitos humanos, são essenciais para a formação de educadores que possivelmente atuarão, dentre outros, no campo da educação infantil, etapa da formação humana que possibilita o exercício de uma práxis pedagógica, fundada em valores humanos, criando assim novos sujeitos prontos para exercitar sua cidadania.

Para falar sobre a relevância teórica da temática em questão, buscamos entender, através dos principais documentos normativos e de autores como Benevides (2000), Sacavino (2008), Gonçalves (2016), Lopes (2014), e outros, o que é a educação em direitos humanos e suas principais contribuições para a educação infantil.

Esse tipo de formação preconizada nas diretrizes da educação em direitos humanos é tão importante que deve começar desde a educação infantil, uma vez que essa etapa da educação básica é responsável pela produção da identidade e subjetividade, conforme assegura Silva (1996), quando salienta que o currículo escolar tem também essa característica.

Diante disso, considera-se importante questionar sobre quais temáticas relacionadas à educação em direitos humanos, nas práticas da educação infantil, têm predominado nas produções acadêmicas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no

1 Esta pesquisa foi realizada como pesquisa de Iniciação Científica, vinculada à Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Edital n□ 013/2017, e bolsa de I.C, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), para os estudantes integrantes da pesquisa. Trata-se de um subprojeto da pesquisa da Profa. Dra. Heldina Pereira Pinto Fagundes "Educação em direitos humanos na educação infantil: tecendo diálogos com o currículo e a formação de professores", que também compõe o "Projeto Guarda-chuva", envolvendo o estudo com outras etapas da educação, coordenado pela Profa. Dra. Graça dos Santos Costa "Interlocuções entre educação em direitos humanos, currículo e formação de professores. ", do Grupo de Pesquisa GREDHI, Uneb.

período de 10 anos (de 2006 a 2016)? Tal recorte foi dado, tendo em vista que é nessa etapa da educação básica que se podem formar valores considerados fundamentais para o exercício da condição humana no planeta terra, com o escopo de alcançar as metas e objetivos propostos para a formação de sujeitos autônomos e éticos, capazes de agir no mundo de forma mais responsável e solidária.

Para tanto, definimos como objetivo geral analisar quais conteúdos predominam nas pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes sobre as relações entre educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas da educação infantil (no período de 2006 a 2016).

Para organizar as ações desta pesquisa, foram definidos dois objetivos específicos: 1) descrever os principais temas relatados nas pesquisas os quais foram considerados como sendo uma prática de EDH; 2) discutir as relações existentes entre educação em direitos humanos e as práticas pedagógicas na educação infantil como algo capaz de propiciar a formação cidadã para crianças pequenas.

Acreditamos que seja possível conhecer, a partir do que as pesquisas selecionadas apontam, as principais contribuições da educação em direitos humanos para a construção de práticas educativas promotoras de uma ética comprometida com a promoção e a defesa da dignidade humana, respeito as diferenças, além de outros valores, no contexto da educação infantil.

2 | METODOLOGIA

A escolha da metodologia fundamenta-se numa epistemologia que busca compreender a ação humana a partir de uma perspectiva não-convencional, conforme descrito por Alves (1991). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza fontes secundárias selecionadas em base de dados digitais. É uma pesquisa bibliográfica descritiva, que emprega alguns termos de busca para a localização dos trabalhos científicos publicados.

Nesse sentido, a coleta de dados contempla as produções científicas oriundas de pesquisas sobre educação em direitos humanos e educação infantil. Os dados foram coletados na biblioteca digital Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Considerando que na pesquisa qualitativa o pesquisador procura compreender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados (BOGDAN & BIKLEN, 1994), realizamos as aproximações desta pesquisa com uma epistemologia qualitativa. Desse modo, descrevemos aqui as perspectivas dos diversos autores sobre o modo como estabelecem interfaces entre a EDH e as práticas curriculares na educação infantil.

Para localizar os trabalhos nas bases pesquisadas, empregamos os seguintes descritores: 1) “educação em direitos humanos e educação infantil”; 2) educação infantil e direitos humanos”; 3)“educação infantil e cidadania ativa”; 4) educação em direitos

humanos e a criança pequena"; 5)"infância, escola e educação em direitos humanos".

A organização e a análise dos dados procuram seguir as orientações da técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática, que segundo Minayo (2007) é a mais usual técnica da análise e consiste em isolar os temas de um texto, de acordo com o problema pesquisado e comparar com outros textos escolhidos da mesma maneira.

3 I EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

Após a ditadura militar, instalada no Golpe de 1964, na década de 80, o Brasil passou por um profundo processo de redemocratização, caracterizado por movimentos de luta e defesa de direitos que se refletiram no campo educacional. Nesse bojo, surgem as primeiras experiências de educação popular paralelamente as experiências em EDH (SACAVINO, 2008).

Posteriormente, a partir dos anos de 1990, o crescimento e importância dos direitos humanos, conforme expresso na Conferência e Programa de Ação de Viena, de 1993, impulsionou muitos países a promoverem essa discussão, tornando mais robusta também as bases da educação em direitos humanos. A partir daí, a EDH, no Brasil, é contemplada nos principais documentos referência, com destaque, na área da educação, para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH - (BRASIL/MEC/SEDH 2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH - (BRASIL/CNE/MEC 2012).

> Assim, as diretrizes, em forma de parecer CNE/CP/08/2012 e homologadas pela resolução CNE/CP/01/2012, tem como principal objetivo orientar as instituições públicas e privadas na elaboração e efetivação de políticas que contemplem os direitos humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos, em todas as áreas de conhecimento, em todos os cursos, e nos diversos níveis de ensino, na pesquisa e extensão. (SILVA, p. 8)

As DNEDH, de 2012 (BRASIL, 2012) são um documento normativo, que devem ser seguidas pelas instituições do sistema educativo brasileiro, as quais devem fazer alterações em seus currículos, fomentar políticas, atualizar materiais didáticos, entre outros. Essas instituições também têm que atentar para as finalidades e princípios estabelecidos no mesmo documento:

> Art. 3º: a Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - **dignidade** humana; II - **igualdade** de direitos; III **- reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; IV - laicidade do Estado; V - **democracia** na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012).

Esses princípios dialogam com a noção de educação em direitos humanos, na perspectiva defendida neste trabalho. Compreendemos que a EDH como uma formação baseada em valores que visam à instrumentaização dos sujeitos para transitarem no mundo de forma empoderada, a partir do exercicio de sua cidadania, usufruindo de seus direitos e cumprindo seus deveres. É o que fica explicito na definição das DNEDH:

> A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos,promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil [...]. (BRASIL, 2012, p. 8-9).

As Diretrizes, assim como outros documentos, auxiliaram na implementação da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Com essa nova demanda as escolas brasileiras vêm tentando ajustar-se a essa condição regulamentária.

Assim, ao pensarmos no processo histórico da EDH no Brasil, podemos dizer que houve avanços. Principalmente considerando a aprovação de instrumentos legais e documentos que servem como referência na construção de propostas pedagógicas e projetos educacionais que preveem o desenvolvimento de ações relacionadas à construção de conhecimento sobre essa temática nas escolas. Mas ainda há muito no que avançar ao que se refere à efetivação dessas propostas curriculares na formação do professor que pretende trabalhar com a EDH na educação infantil.

> Parte-se da noção, aqui, de que os educadores precisam ser capacitados e sensibilizados para a familiarização com a temática, de modo a multiplicar nos seus respectivos ambientes de trabalho os esforços para promoção dos direitos humanos na educação básica. Ou seja, grande parte das iniciativas para o desenvolvimento de uma cultura compatível com os direitos humanos se concentra na inferência de que, antes de tudo, o educador precisa ser educado, para então, em uma nova etapa, passar a desenvolver conteúdos e ações junto às crianças, adolescentes e adultos com os quais trabalha (SOUZA, 2013 p. 52).

É necessário que a formação em EDH possibilite o trabalho com valores de justiça social, igualdade, respeito às diversidades e promoção dos direitos humanos. Isto significa uma possibilidade para que se consolide na escola, desde a educação infantil, a construção de uma lógica da solidariedade, pois, é na primeira infância que se deve assumir o compromisso de formar o cidadão com base nesses pilares de respeito à dignidade humana, assumindo assim um novo modelo de educação democrática que propicie um

desenvolvimento saudável para as crianças brasileiras.

> Por certo, não é possível defender valores como a dignidade, a liberdade e a igualdade inerentes à pessoa humana se no próprio ambiente de difusão destes são encontradas situações flagrantes de autoritarismo e discriminação, contrários à sociedade democrática. Do ponto de vista da educação em direitos humanos para educadores, portanto, acredito ser necessário problematizar a própria prática educativa destes profissionais com vistas à promoção dos direitos humanos (SOUZA, 2013, p. 52-53).

Na mesma linha defendida pelo autor acima, acreditamos que a escola tem a função social e política de formar sujeitos para cidadania, consolidando valores necessários para promoção de autonomia da criança de forma que possibilite dar sentido aos direitos humanos, podendo assim contribuir para a afirmação de valores. Assim, as práticas na educação infantil devem estimular a criticidade, a sensibilidade de seus educandos para que eles, no futuro, não se acomodem diante de situações de violações dos direitos humanos e ataques à democracia.

A base para uma formação que promova o desenvolvimento humano, integral e de qualidade para qualquer criança, está nas práticas de ensino inovadoras que dão sentido aos discursos sobre educação em direitos humanos, que proponha uma formação para a cidadania e para mudança cultural da nossa sociedade. Para isso uma nova postura de ensino precisa ser criada para que se forme pessoas humanizadas e conscientes.

Além disso, é muito pertinente o desenvolvimento de atividades que promovam atitudes de respeito às diferenças e à diversidade, tendo como fundamento a igualdade e dialogicidade. Nesse sentido, as práticas curriculares na primeira etapa da educação básica também precisam problematizar a realidade, conscientizando as crianças, desde muito pequenas sobre a existência de relações de opressão, exploração, violência, numa perspectiva de combate ao ideário que propicia a continuidade do processo histórico de colonialidade.

Há uma intencionalidade em consolidar uma cultura de promoção de direitos humanos a começar pela criança. Mas além da intencionalidade é necessário a garantia da efetivação da EDH como política pública, estando presente nos currículos de professores que irão atuar principalmente na educação infantil. Pois, não há educação de sucesso quando a formação humana não é trabalhada. Portanto, trataremos a seguir sobre a importância da EDH para a construção dos novos sujeitos de direitos desde a educação infantil.

4 I EDUCAÇÃO INFANTIL E OS NOVOS SUJEITOS DE DIREITOS

A promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) e sua efetivação na educação infantil se caracteriza como uma tarefa de longo prazo e um tanto quanto difícil, todavia podemos dizer que é mais que necessária para impulsionar as crianças, desde a creche, na luta pelos seus direitos e dos de quem as cercam.

A escola é o espaço público mais apropriado para introduzir essa temática na vivência das crianças desde a educação infantil. A "infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas" (MELLO, 2007, p. 90 apud GONÇALVES, 2016 p.10).

Para isso, é importante trazer aqui o conceito de educação infantil de Andrade (2010, p. 98): "A educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, devendo ocorrer, segundo o artigo 30, nas modalidades creche (atendimento às crianças de até 3 anos de idade) e pré-escola (atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade)".

Dessa forma, é nessa primeira etapa que a prática pedagógica, com os princípios estabelecidos na EDH, devem começar, no sentido de mobilizar, a partir da infância, o espirito de defesa de direitos, o engajamento pela luta do fortalecimento da democracia e da garantia de liberdade e de igualdades para humanidade.

> Vivemos em uma sociedade marcadamente excludente, em que algumas pessoas são relegadas à periferia social. A esses sujeitos é esperada a condição de serem esquecidos pela sociedade e lembradas apenas quando a elite dominante precisa de mão de obra. A educação é a possibilidade de inserir as pessoas na sociedade, mas não só de inseri-las e sim de fazê-las participar da vida social como cidadãos ativos. (MENESES, 2017. p. 105).

De fato, a educação em direitos humanos visa uma nova cultura de direitos que vai além de práticas e conteúdos que defendem pilares de igualdade, liberdade e respeito, pois, se constitui como uma educação para mudança de mentalidades.

Conforme Benevides (2000), direitos humanos são aqueles direitos comuns a todos, sem distinção de cor, nacionalidade, sexo, classe social, religião, etnia, instrução, ou julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Assim, a essência da EDH está na criação de práticas para formação de uma cultura que preserve a dignidade humana.

> Essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, p. 1).

Nessa perspectiva, o trabalho com a EDH, se for realizado de forma compromissada e crítica nas turmas de educação infantil, pode, no futuro, contribuir para a mudança da sociedade. Pois, a EDH é capaz de alcançar um resultado tão otimista, a ponto de empoderar esses grupos, no sentido de torná-los defensores dos seus direitos e de outras pessoas que se encontram em estado de vulnerabilidade, para que, no futuro, seja possível vivermos numa sociedade que valorize e respeite as diferenças étnicas, culturais, de gênero, sexualidade, o meio ambiente, entre outros, e que não se cale em situações de

violação de direitos, criando assim uma cultura de paz.

Lopes (2014), destaca a ausência do poder público no processo de garantia dos direitos das nossas crianças.

> Com relação aos direitos da criança e do adolescente, constata-se ainda a existência de uma crônica continuidade de violações desses direitos, principalmente na luta pela garantia e efetivação de direitos já legalmente reconhecidos, tendo em vista constarem na normativa nacional e internacional. As análises críticas presentes na literatura do pensamento social indicam a ausência do poder público para empreender os esforços necessários à promoção da universalidade dos direitos com equidade e justiça social e, ainda, para garantir a proteção a todas as crianças e adolescentes, de modo a tornar efetivo o seu direito de se desenvolverem em ambientes sustentáveis, seguros e socialmente inclusos. (LOPES, 2014. p. 59).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, é primeiro documento nacional que fala sobre a proteção à infância e sobre a garantia dos seus direitos. Após sua vigência, outro importante instrumento legal que ratifica os direitos da infância a ser considerado ainda hoje é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90. Essa lei garante, às crianças e adolescentes, os direitos comuns a todas as pessoas humanas, conforme estabelecido no Art. 3°:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p.11).

O ECA, de 1990, tem sido considerado um importante instrumento promotor de grande avanço na política social de proteção aos direitos de crianças e adolescentes. Além desse instrumento existem inúmeras outras políticas públicas para a educação infantil que garantem os direitos previstos na constituição, colocando a criança como cidadã, com ferramentas que garantem mecanismos para o seu desenvolvimento integral. Ainda assim, é possível constatar uma certa dificuldade em garantir uma educação que de fato valorize essa fase da vida.

> O Estado brasileiro é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989, como já foi retratado antes, que é a mais forte influência para a edição do ECA, que assegura às crianças e aos adolescentes o direito à proteção integral e à prioridade absoluta, como sujeitos de direitos, protagonistas e autônomos, frente a todas as formas de violação de seus direitos, inaugurando assim um padrão avançado de política social fundamentada na promoção e garantia de direitos econômicos e sociais a serem assegurados à família, pela sociedade e pelo Estado. O ECA inaugurou um padrão avançado de política social fundamentada na promoção e garantia de direitos econômicos e sociais a serem assegurados à família, pela sociedade e pelo Estado. (LOPES, 2014. p. 60)

Enfim, a constituição federal de 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, foram importantes para a garantia de muitas políticas públicas na educação infantil. Porém no campo da efetivação de direitos existe uma incompatibilidade no que se refere às práticas pedagógicas para crianças menores de cinco anos, caracterizada muitas vezes como espaços assistencialistas.

O fato é que a criança só passa a ser vista como sujeitos de direitos na história do Brasil recentemente.

> a consideração da criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, pois toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos. (GONÇALVES, 2016 p. 12).

Entretanto, estamos hoje em um novo tempo, a necessidade da preservação dos direitos humanos se tornam cada vez mais urgentes, e é nessa direção que a escola como espaço de formação integral de pessoas deve trabalhar. Pois, não há educação de sucesso sem uma formação humana que dê subsídios para a vida na cidadania.

No atual cenário educacional no qual nos encontramos, repensar a escola significa dar voz aos novos sujeitos de direitos, no sentido de humanizar a educação, partindo da premissa que o processo de escolarização deve formar primeiramente seres humanos, para isso é necessária uma ação voltada para a cidadania, criticidade e emancipação de cada sujeito. Por isso, defendemos que a EDH seja plenamemente efetivada no currículo escolar, conforme disposto nas DNEDH, principalmente para garantir uma ação pedagógica responsável e coerente com os princípios da formação humana desde a primeira infância, que é período de formação da identidade e da subjetividade.

5 I EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA BIBLIOTECA CAPES

Procuramos selecionar e analisar teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes que abordam as discussões sobre a educação em direitos humanos no contexto da educação infantil, usando os termos de busca anteriormente mencionados. Após o processo de levantamento descrito acima fizemos os protocolos de leitura com intuito de fichar e aprofundar a discussão proposta. Esse material será utilizado na pesquisa maior na qual este trabalho colaborou.

Neste texto, apresentamos apenas parte do processo que ocorreu na pesquisa, destacando somente o material localizado na biblioteca Capes. Durante as buscas foram encontrados diversos trabalhos, que após a leitura dos resumos e, muitas vezes, até de parte da pesquisa, foram aceitos por nós ou descartados. As teses e dissertações elencadas no quadro 1, a seguir, foram as que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo. São

publicações do período de 2006 a 2016, com os principais temas/conteúdos abordados.

ANO	AUTOR/A	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TEMA
2007	Marcilene Regina Blanco	Mestrado	Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades.	USP	Jogos cooperativos; o lúdico e a educação infantil; interação social.
2010	Shirley Elziane Diniz Abreu	Doutorado	A Criança em Acolhimento Institucional e o Direito Humano à Educação Infantil: Sob as teias do abandono	UFPB	Materializar os direitos das crianças tendo em vista a proteção integral
2013	Juliana Lopes Garcia	Mestrado	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural	UEL	Educação de crianças; educação sexual; educação pré-escolar; gênero na educação infantil.
2014	Railda Lopes da Rocha	Mestrado	Educação Infantil Como Direito da Criança Cega Congênita	UNIMEP	Integração, nos espaços educativos infantis públicos, as políticas públicas federais e as do município de São Paulo, bem como a relação do direito à educação na modalidade educação especial.
2015	Gisele Gonçalves	Mestrado	A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013).	UFSC	Execução de políticas nacionais de educação infantil
2016	Ana Braúna Souza Barroso	Mestrado	Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço da sala de aula	UNB	Relações sociais estabelecidas pelas crianças na vivência dos jogos Cooperativos, o brincar na educação infantil.
2016	Sandro Vinicius Sales dos Santos	Doutorado	Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	UFMG	Socialização de gênero pela perspectiva das crianças

Quadro 1. Distribuição das dissertações e testes publicadas no período de 2006 e 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Fonte: Informações produzidas pelos autores (2018).

Foi possível perceber, nesta pesquisa, que existe uma lacuna na estruturação do acervo de produção de conhecimento sobre a temática educação em direitos humanos na educação infantil. Isto porque, apesar de encontrar muitas experiências relacionadas aos direitos humanos e a educação em direitos humanos, pudemos constatar que existem poucas produções que dizem respeito à especificidade da temática relacionada à educação

infantil, na perspectiva curricular, na referida biblioteca digital.

Ao pensarmos sobre o processo histórico da EDH, é possível dizer que esse campo é recente, e por ser iniciante podemos considerar esse fato como justificativa para as poucas produções encontradas relacionadas à educação infantil. Devido a essa dificuldade em encontrar acervo que trate da especificidade do tema em questão, consideramos importante uma maior investidas nas produções dessa área para poder contribuir com a relação entre os princípios de justiça, igualdade e solidariedade nas práticas docentes de professores da educação infantil.

Considerando as práticas curriculares como o currículo em ação, no qual os profissionais docentes oportunizam momentos significativos para as crianças, considerando tanto as de creche, de 0 a 3 quanto as de 4 a 5 anos, foi ainda mais difícil localizar trabalhos que realizam essa interface entre as temáticas estudadas, no caso específico, aparece apenas um trabalho que aborda a realização de jogos cooperativos.

Entretanto, no desenvolvimento das práticas da educação infantil, a própria concepção de educação, infância, crianças, brincar e cuidar, articulada à perspectiva crítica de educação em direitos humanos, possibilita a organização de rotinas, do espaço e do tempo, de modo a “oportunizar um ambiente em que as crianças, brinquem, explorem, experimente, convivam, construam com liberdade criativa” (CORDEIRO 2019, p. 1073).

Monteiro e Tavares (2013, p. 53) também salientam que “ainda é significativo assinalar que existem várias razões para educar em direitos humanos, e todo o descrito anteriormente reafirma a importância que tem essa área”.

Percebemos que o trabalho com a EDH é essencial em qualquer contexto educacional, principalmente na educação infantil que é a etapa da vida da criança onde a educação pode realmente fazer a diferença, pois é aí que aspectos importantes da identidade e subjetividade começam a ser construídos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos é essencial no espaço escolar, principalmente na educação infantil, fase em que é possível promover mudanças significativas em prol da melhoria da nossa sociedade, o que torna o papel da EDH ainda mais consistente. Pois, a EDH trata de valores humanos, fortalecimento da democracia, respeito às diferenças, preceitos esses que são essenciais para a formação humana, principalmente na educação das crianças pequenas e bem pequenas.

Assim, conforme definido nos objetivos, foi possível destacar alguns conteúdos que dialogam com a EDH, na perspectiva defendida aqui. O Quadro 1 mostra os conteúdos mais próximos, que destacamos novamente aqui: cidadania, direitos da criança, gênero, fortalecimento de vínculos, direitos humanos, infância, políticas para a infância, educação infantil e participação.

Entretanto, percebemos que não aparecem publicações relacionadas à questão étnico-racial. É importante destacar essa questão aqui, pois essa temática é uma das mais relevantes dentro do campo da EDH,porém tem sido silenciada nas escolas e nas produções acadêmicas (FRANCO; FERREIRA, 2018).

Em relação à busca de materiais na base de dados da Capes, notamos uma carência no que consiste à produção de conhecimento cientifico voltado à temática da educação em direitos humanos na educação infantil. Isto porque, no intervalo de tempo entre 2006 a 2016 foram encontrados poucas produções que tratem da especificidade da temática na educação infantil que é o nosso foco, mas foram localizados muitos trabalhos que dicutem sobre criança e infância, especialmente a partir do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.**Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ANDRADE, L.B.P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.**Direitos da infância:** da tutela e proteção à cidadania e educação[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 80 a 125 ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Programa Ética e Cidadania, S. L., 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf&62>. Acesso em: 29 março 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora, 1994.

CORDEIRO, Inalda Maria de Lima. Ser professor de bebês e crianças pequenas nas creches e centros de educação infantil; os desafios de práticas docentes não conteúdistas. IN: Educação infantil e práticas pedagógicas O lúcido na educação infantil como forma de desenvolvimento. **Revista Educar** FCE, n. 01, vol. 18, mar 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2012.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças, FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**. v. 19 n. 36, jul a dez 2017: Acesso em: 1º set 2018.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos:** limites e possibilidades. Reunião cientifica da ANPED, UFPR-Curitiba, 2016.

LOPES, Maria do Socorro Estrela. **Proteção** às **crianças e aos adolescentes em processode escolarização à luz dos direitos humanos:** o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. UFPB, João Pessoa, 2014. 194f.

MENESES, João Paulo Dias. **O movimento de educação de base no período 1961- 1964:** qual a perspectiva de direitos humanos? UFPB. Recife**,** 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SACAVINO, Susana Beatriz; BANNELL, Ralph Ings. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização:** o caso do Chile e do Brasil. Rio de Janeiro, 2008, 289 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas**.** Disponível em:http://www.**anpae.**org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 04 nov 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia ena pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Leandro Corsico. **Direitos humanos na capacitação de educadores:** o que são? Para que servem? Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 145f, Curitiba, 2013.

CAPÍTULO 10

AFRICANIDADES: NOVOS CAMINHOS, PRIMEIROS PASSOS

Data de aceite: 20/08/2021

Izabel Espindola Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, NEABI
Campus São Borja, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/8587390093774613
https://orcid.org/0000-0002-6519-3144

Dariane Andrade Valle
Escola Estadual de Ensino Médio Santa Isabel
Gravataí, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/9835856377090394

Charles Goiabeira de Amorim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Mestrando ProfEPT
Campus Jaguari, Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/3352476847319369

Este projeto, realizado em 2017, foi apresentado no 35º SEURS (Seminário de Extensão Universitária da Região Sul) na UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná.

RESUMO: O Curso de Formação Continuada:”Africanidades: desconstruindo a invisibilidade afro-brasileira” foi organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFFAR - Campus São Borja, que integra a Coordenação de Ações Inclusivas, com o propósito de construir uma educação plural e inclusiva e desenvolvimento da curiosidade acerca do tema, proporcionando a complementação futura desta formação. Para desempenhar os objetivos propostos, o curso constou com 12 (doze) momentos distintos como, por exemplo: oficinas sobre literatura, culinária, arte e brincadeiras africanas. Sabemos que muitas aulas de História estão conectadas somente com o livro didático, não havendo assim, espaços para interligar outras metodologias que gerem atividades de caráter multidisciplinar, assim, vale destacar que uma das principais finalidades era de disponibilizar materiais e conteúdos que pudessem ser utilizados em sala de aula com os alunos, com o intuito de oportunizar outros métodos para ensinar e aprender (professor/estudantes) a parte da história e cultura africana e afro-brasileira. Este relato traz a visão da coordenadora do projeto e dos dois estudantes: uma estudante de Licenciatura em Física e um estudante de Tecnologia em Gastronomia envolvidos em diversas atividades do NEABI comprovando a possibilidade de diversas formas de trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola.

PALAVRAS - CHAVE: Africanidades, professor, educação, multidisciplinar.

AFRICANITIES: NEWS PATHS, FIRST STEPS

ABSTRACT: The continuing Education Course: “Africanities: deconstructing Afro - Brazilian invisibility” was organized by the Center Afro-Brazilian and Indigenous Studies - of the Farroupilha Federal Institute, Campus São Borja, which integrates the Coordination of Inclusive Actions, with the purpose of building a plural and inclusive education and developing curiosity about the subject, providing the future

complementation of this training. To carry out the proposed objectives, the course consisted of 12 (twelve) distinct moments, such as workshops on literature, cooking, art and African games. We know that many History classes are linked only to the textbook, with no spaces to link other methodologies that generate multidisciplinary activities, thus, it is noteworthy that one of the main purposes was to provide materials and content that could be used in the classroom with students, in order to provide other methods to use and learn (teacher / students) part of African history and culture and Afro-Brazilian. This report brings the vision of the project coordinator and the two students: a Physics Degree student and a Gastronomy Technology student involved in various NEABI activities, proving the possibility of different ways of working the education of ethnic-racial relations at school.
KEYWORDS: Africanities, teacher, education, multidisciplinary.

1 I INTRODUÇÃO

Para iniciar um debate em São Borja, sobre a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira com professores de educação básica, realizou-se um curso semipresencial com doze encontros em dois meses. São Borja fica na fronteira oeste do Rio Grande do Sul e faz fronteira com a Argentina.

Com uma história de mais de três séculos, o município tem uma tradição indígena mais conhecida pelo termo “missões jesuíticas” do que pela cultura e herança guaranítica que povoou a região antes mesmo da divisão das fronteiras. Essa negação do passado, percebendo apenas um lado da história é ainda pior com os negros.

Embora cerca de 23% da população considere-se parda ou preta, não se visibiliza muito menos se valoriza, tamanha contribuição do povo que chegou escravizado aos pampas gaúchos e aqui ajudou no crescimento dos grandes latifúndios. O projeto de extensão visa a aproximação da comunidade com o saber acadêmico, para possibilitar um novo rever de sua própria história. Assim, desconstruindo, para construir com bases mais sólidas uma sociedade plural nacional e internacional.

2 I DESENVOLVIMENTO

O NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) tem como objetivo oportunizar aos discentes, servidores, assim como a comunidade externa, o conhecimento da cultura africana, afro-brasileira e indígenas. Além, dos conhecimentos obtidos em eventos como esse, os alunos aprendem em grande parte a valorização das etnias que compõem a história do Brasil. Assim os acadêmicos podem obter mais experiências práticas e conhecer as memórias da cultura africana e a sua origem. Bem como a desconstrução do racismo e preconceito na sociedade moderna.

Na concepção de Silveira, Messias e Tier (2013, p. 189) “Como várias pesquisas têm demonstrado são inúmeras as dificuldades enfrentadas para que concretamente se afirmem práticas pedagógicas capazes de confrontar o racismo que permeiam as relações

sociais e criem-se metodologias efetivas de educação para as relações etnicorraciais, pautadas no respeito à diversidade.”

A ideia do curso surgiu com o princípio de ofertar relações sociais igualitárias, motivadas pela criação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Diante disso, os módulos do curso foram destinados primeiramente para os professores dos Anos Iniciais (1° ao 5°ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de São Borja- RS, visto que decorrer do curso poderia ser aberta inscrição para docentes que atuam em outras modalidades de ensino, na qual fosse possível atender a demanda dos profissionais.

Como o curso tinha principalmente o enfoque nos docentes que atuam diariamente com os estudantes no ambiente de aprendizagem, foram traçados os seguintes objetivos: promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a incorporação das temáticas e conteúdos da cultura afro-brasileira, possibilitando a valorização das relações étnicos-raciais na diversidade; construir coletivamente materiais e alternativas pedagógicas ancoradas a recursos didáticos relacionados a uma proposta educativa que respeitasse, valorizasse e promovesse a cultura africana e afro-brasileira em espaços formais e não-formais de ensino, bem como apoiar o planejamento pedagógico que resgatasse valores e saberes comunitários e de referência histórica, cultural, linguística, científica para o entendimento da estrutura social desigual.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO

Figura 1 Cursistas do projeto Africanidades

Fonte: Coordenadora do projeto

3.1 Visão do discente de licenciatura, futura professora Dariane

Como acadêmica do Curso de Licenciatura em Física do IFFar-Campus São Borja começamos a realizar os estágios de observação e regência nas escolas estaduais da cidade, sendo possível verificar a rotina e o calendário escolar, onde muitas vezes o Dia da Consciência Negra era discutido somente nos dias que antecedem a data. Isso reflete que os fatos e contextos históricos que fazem parte da nossa cultura histórica da sociedade brasileira não são trabalhados em sala de aula conjuntamente com os demais professores, sem ter um planejamento com todos os docentes das áreas de conhecimento para um determinado objetivo.

Com o desenvolvimento desse curso de extensão percebeu-se que muitos professores que frequentaram as oficinas didáticas lecionavam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil e Ensino Médio. Assim, verificamos que o curso foi além da expectativa inicial, pois professores que trabalham em outras modalidades de ensino buscaram aperfeiçoamento para praticar em sala de aula e também em atividades extraclasse.

Então, constatamos que a realização do curso de formação continuada é essencial para todos os professores, independente da área de formação ou atuação, em razão de que contribui significativamente para a construção da identidade docente, ou seja, os profissionais adquirem saberes experienciais, específicos e gerais.

Ao aproximar o aluno da prática profissional e demonstrar ao professor da educação básica possibilidades de trabalho sobre relações étnico-raciais, a função educativa se completa. O estímulo fez com que alunos participem de grupos e tornam-se pesquisadores, como a pesquisa Territórios Negros na fronteira oeste, onde já participaram de eventos e escreveram artigos.

3.2 Visão do discente tecnólogo, futuro profissional da gastronomia Charles

A finalização do Projeto de Extensão “Africanidades: Desconstruindo A Invisibilidade Afro-brasileira”, proporcionou aos alunos uma sensação positiva de inversão de lugares, permitindo aos discentes dos cursos Superior de Tecnologia em Gastronomia e do Técnico em Cozinha na modalidade Subsequente e ProEJA a apresentação das receitas típicas africanas, o modo de preparo, as técnicas utilizadas os ingredientes e a execução das receitas com uma breve apresentação de cada prato: *sosatie*, *bobotie*, *chakalaka* e *melkertert*. As discussões sobre a contribuição africana na culinária brasileira foram realizadas, primeiro, com pesquisas bibliográficas na *internet* devido a falta de material disponível. Com as receitas selecionadas foram realizadas atividades práticas de cozinha.

Os professores da rede municipal e estadual que fizeram parte desse curso tiveram o privilégio de trocar experiências gastronômicas, dúvidas do cotidiano entre uma brigada de cozinha profissional e doméstica, técnicas de preparo, métodos de cocção, conheceram

os equipamentos industrias em uma cozinha e foi dada ao grupo a oportunidade de verem de perto o desenvolvimento das receitas que estavam sendo preparadas e também puderam conhecer os laboratórios de cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja - RS. O NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja, oferecem oportunidades como essa aos alunos dos cursos superior Tecnologia em Gastronomia e técnicos em cozinha entre os outros cursos ofertados, para que os acadêmicos possam obter mais experiências prática e conhecer as memórias a cultura africana sua origem e a desconstrução do racismo e preconceito na sociedade moderna.

Além dos conhecimentos obtidos em eventos como esse, os alunos aprendem em grande parte as memórias, identidade e cultura afro descendente a valorizar as varias etnias e sua igualdade racial. A confraternização de conclusão do Projeto de Extensão "AFRICANIDADES: DESCONSTRUINDO A INVISIBILIDADE AFRO-BRASILEIRA", provocou aos alunos uma sensação positiva de inversão de lugares, permitindo aos discentes a elaboração das receitas típicas africanas o modo de preparo as técnicas utilizadas os ingredientes e a execução das receitas com uma breve apresentação de cada prato: entrada, prato principal e uma sobremesa composto no cardápio para a comemoração.

Como o curso Africanidades: desconstruindo a invisibilidade afro-brasileira, tinha principalmente o enfoque nos docentes que atuam diariamente com os estudantes no ambiente de aprendizagem, foram traçadas diversas atividades em diferentes campos de atuação. Como questão cultural e de pertença, além da arte, buscou-se na culinária a aproximação da África com o Brasil.

> Como tudo na África, trata-se de uma culinária nascida da impressionante diversidade daquele continente, mas, sobretudo, ligada a uma história marcada eternamente pela tragédia da escravidão. Dessa mácula da civilização, contudo, forjou-se uma via de integração com o resto do mundo pavimentada, acima de tudo, pela força das comidas, dos temperos, dos alimentos transformados em ferramentas de resistência e, porque não dizer, de dominação. (FORTES, 2007, p.23)

Este trabalho quer demonstrar que qualquer campo de estudo pode trabalhar as questões étnico-raciais, pois embora a lei 10.639/2003 redija que principalmente história, artes e literatura promovam essa análise, em nenhum momento retira das outras disciplinas essa obrigação. O objetivo é olhar a gastronomia como possibilidade de valorização da cultura negra.

O curso superior de Tecnologia em Gastronomia do IFFAR campus São Borja iniciou em 2016 com 30 vagas pelo SISU. Mas a cozinha faz parte da instituição desde sua fundação com cursos de Técnico em Cozinha subsequente e ProEJA. Conforme o projeto político pedagógico do curso de gastronomia, uma das competência dos egressos é "o domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos

ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade, são essenciais nesta profissão em que o alimento é uma arte”.

Esse preceito aliado a necessidade de formação de professores que o curso Africanidades estava realizando propondo diversos meios de valorização da cultura afro, permitiu que alunos voluntários realizassem, como monitores, uma oficina de culinária africana.

Foram pesquisadas receitas e origens através de bibliografia na *internet* pela falta de material *in loco*. Após foi realizada análise e adaptações, pois no caso do *sosatie* a utilização de carne de crocodilo é impossível, inclusive atualmente na África. Antes da oficina foi realizado teste das receitas. este trabalho também se contou com testemunhos que, conforme Laville e Dionne (1999, p. 183) “o recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.”

Aos professores participantes do curso de formação, a oficina culinária trouxe possibilidades de mostrar como diversas contribuições africanas estão presentes. A escolha por pratos africanos e não afro-brasileiros foi devido a confusão que faz com que vejam alimentos afros tão ligados ao Brasil que o povo come sem perceber tais influências.

> Verdade que as tradições e a cultura da comunidade negra sempre enfrentou o preconceito e tentativas de “clarear” e “colonizar” elementos próprios da identidade do povo negro, como, por exemplo, aconteceu com o acarajé. Intentou-se desvincular o acarajé de sua origem africana e rebatizá-lo como bom cristão “bolinho de Jesus”, devido, evidentemente, muito mais ao preconceito contra as matrizes africanas e revelou, infelizmente, a associação do alimento a cultos obscuros e demoníacos (GONÇALVES, 2016. p. 4).

Tanto que com a continuação dos estudos percebeu-se que algumas receitas, como o *melkertert*, são de origem *africânder* (colonizadores de origem inglesa e holandesa) e, embora existam sim misturas culturais na África do Sul, a opressão e perseguição sofrida pelos negros nos faça retirar esta receita das próximas atividades de valorização da cultura africana.

A culinária, a gastronomia possibilita o acolhimento das pessoas. A aproximação permite saborear o conhecimento, desenvolvendo situações reflexivas que promovem a mudança de comportamentos de promoção da igualdade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) tem como objetivo oportunizar aos discentes, servidores, assim como a comunidade externa, o conhecimento da cultura africana, afro-brasileira e indígenas. Além, dos conhecimentos obtidos em eventos como esse, os alunos aprendem em grande parte a valorização das etnias que compõem a história do Brasil. Assim os acadêmicos podem

obter mais experiências práticas e conhecer a cultura africana. Bem como a desconstrução do racismo e preconceito na sociedade moderna.

Esse tipo de aprendizagem estimula a participação em projetos de ensino como o grupo de estudos Umuntu: identidade e memória afro e o projeto de pesquisa Territórios Negros na Fronteira Oeste, em andamento com o grupo de trabalho Aiyê. Inserindo o discente nos três eixos da educação superior, ensino, extensão e pesquisa.

A extensão é uma das bases da educação, junto ao ensino e à pesquisa. Essa interação direta com a comunidade fortalece os vínculos da instituição com seus alunos e melhora o desempenho acadêmico. Essa experiência de integrar-se pode ser vista nas falas, também dos alunos do clube de astronomia que colaboraram no curso.

Mas aos professores, o público a quem se destinou esse projeto, como teriam reagido? Com conversas, viu-se que, embora o curso tenha fornecido mais materiais, sentiram falta de um maior envolvimento de docentes do instituto nas dinâmicas do curso. Sim, os docentes participaram, mas os cursistas esperavam um maior pertencimento com a causa. Fato que este "pertencer" não ocorre com a simples distribuição de conteúdos, depende do conhecer sua história e suas razões de defesa da promoção da igualdade, não apenas no falar politicamente correto; é conhecer-se, sentir e agir.

Assim, por estar no Rio Grande do Sul, fronteira do Brasil, há especificidades que necessitam melhor análise na continuidade dessas ações. Eventos posteriores, como encontros, participação no cine campus, grupo de estudos Umuntu, entre ações de ensino e extensão, além de projetos de pesquisa que investigam territórios negros e personalidades em São Borja, fazem o NEABI complementar fissuras nas suas ações e aproximar-se da comunidade externa envolvendo os alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos os envolvidos neste projeto, que desde 2016 foi pensado e só realizado em 2017, o Conselho Municipal de Educação de São Borja; ao campus São Borja em especial aos setores: Coordenação de Ações Inclusivas CAI, assim como o clube de Astronomia, a biblioteca do Apparício Silva Rillo do campus, que cedeu o espaço, a coordenação do curso de Gastronomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

FORTES, Leandro. Em um mundo dominado por chefs. In: PORTELA, flávia (org.) **Gula d'África: o sabor africano na mesa brasileira**. Brasília: SENAC, 2007.

GONÇALVES, N.C. [et. al.]. Lei 10.639/03: Identidade com tempero, axé e religiosidade. In.: **II Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas, 18 e 19 outubro de 2016**. Santa Maria: UFSM, Afirme, Observatório de ações afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul, 2016. 1 e-book (ISSN 2447-7818). Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/II_SEMINARIO/ARTIGOS/Newton_Del_Cueto_Goncalves_LEI10639_IDENTIDADE_COM_TEMPERO_AXe_E_RELIGIOSIDADE.pdf>, acesso em 01/09/2017.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PREFEITURA Municipal de São Borja. **Turista: História**. Disponível em < http://www.saoborja.rs.gov.br/index.php? option=com_content&view=article&id=66&Itemid=1329 > acesso em 01/02/2016.

SILVEIRA, Paulo Roberto C. da. MESSIAS, Marta Iris Camargo. TIER, Cenir Gonçalves. **As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639: Reflexões necessárias e apontamentos metodológicos**. In: MESSIAS, Marta Iris Camargo. BIANCHI, Paula (org). Núcleo Interdisciplinar de Educação: articulação de contexto e saberes nos (per) cursos de Licenciatura da Unipampa. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013.

CAPÍTULO 11

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO INFORMAR EDUCAR E PROMOVER A SABEDORIA CIENTÍFICA

Data de aceite: 20/08/2021

Vanessa Pereira da Silva
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia

RESUMO: Este artigo se objetiva em análises referente à importância da relação professor-aluno. Sendo fundamental para formação do ser humano, uma vez que a escola é o espaço favorecedor ao crescimento cognitivo, emocional, afetivo, que podem influenciar diretamente na formação interior do ser humano, podendo então definir comportamentos, desenvolvimento. O conhecimento é produto da atividade humana marco social e culturalmente. O professor ajuda a criar esse campo a partir do seu jeito de lidar com os alunos à forma de cobrar o conteúdo e principalmente como reconhece o desenvolvimento dos alunos. Para nós pensar em educação é pensar num processo de ensino aprendizagem que envolve professor-aluno como parceiros de uma caminhada que leva em conta a formação pessoal e profissional, para isso executou-se um estudo por meio de pesquisas bibliográficas com auxílio de fontes bibliográficas como: FURLANI (1997, v. 39), TELES (1992, 3ª edição), dentre outros, bem como artigos e livros. Assim a relevância do tema se baseia em priorizar as influências da relação professor-aluno, informar, educar e promover a sabedoria científica cujos elementos que buscamos promover as habilidades que aprimora as nossas compreensões científicas.

PALAVRA - CHAVE: Desenvolvimento, aprendizagem, relação professor-aluno, conhecimento.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the importance of the teacher-student relationship. Being fundamental for the formation of the human being, since the school is the space conducive to the cognitive, emotional, affective growth, that can influence directly in the inner formation of the human being, being able to define behaviors, development. Knowledge is the product of human activity socially and culturally. The teacher helps to create this field from his / her way of dealing with the students to how to collect the content and especially how he / she recognizes the students' development. For us to think about education is to think of a teaching-learning process that involves teacher-student as partners of a walk that takes into account personal and professional training, for this was carried out a study through bibliographical research with the aid of bibliographic sources as : FURLANI (1997, v. 39), TELES (1992, 3rd edition), among others, as well as articles and books. Thus the relevance of the theme is based on prioritizing the influences of the teacher-student relationship, informing, educating and promoting scientific wisdom whose elements we seek to promote the skills that enhance our scientific understandings.

KEYWORDS: Development, learning, teacher - student relationship, knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno permeia

de forma a contribuir, para a prática docente prática essa que está envolvida de forma complexas em múltiplas outras relações (FURLANI, 1997). Faz-se necessário que o compreenda a razão das exigências do professor para que sua autoridade não se transforme em autoritarismo aos alunos, pois é importante que o professor mantenha sua palavra para os alunos compreender sua autoridade, pois os discentes não desenvolvam o medo. O professor pode estabelecer uma aula que promover segurança e motivação ao aluno.

Elementos que aumentam o desafio socioeconômico cultural, pois vivenciar resultados elaborados pela teoria. Sistema de ensino que lutam para construção e reconstrução permanente de formas de exercício de autoridade que respondam as necessidades da sociedade democrática que se deseja mais concretizar.

Educar promover diversos fatores é para os autores à linguagem é um fator importante para aprendizagem, pois tem uma função de compreensão de pensamentos que possam ser compartilhado e transmitir. Os conhecimentos a diversas pessoas. Antigamente quando os pais ficavam em casa durante a maior parte do dia, as crianças eram culminados com a permanência dentro de casa, sem os amiguinhos. A mudança de nossa sociedade, de rural em urbana, de agraria em industrial, mudou o comportamento das relações familiares, sobretudo das relações entre pais e filhos. (TELES, 1997)

O tempo destinado às escolas não é suficiente para que muitas famílias fiquem satisfeitas e, paralelamente, as crianças aumentam a agenda diária com outros cursos. A agenda das crianças fica saturada, buscando mais conhecimentos, fazendo com que cada família transportar os filhos de um lado para o outro. Esse tipo de criança saturada, irritada, ansiosa os professores são levados comumente ao estado de irritação sem saber a causa exata do problema e dizem mesmo em palestra com os pais que nada falta à criança, que elas tem tudo e são educadas com todos os recursos dos padrões da sociedade moderna, urbana e industrial. (TELES, 1997)

Ocupar uma criança para desenvolvê-la dentro de padrões modernos que uma sociedade pode oferecer é uma coisa certa, mas não poderá haver mais jeito para reparar os estragos psicológicos da criança. A convivência dos pais com seus filhos passaram por diversas transformações, alguns pais não compreenderam que a liberdade corresponde à responsabilidade e quem vive em sociedade tem que conhecer os limites impostos naturalmente. Além disso, os filhos querem impor a controlar os pais para fugir deste controle e de qualquer responsabilidade. Faz-se com que os efeitos desta modernização trás não só a responsabilidade para o professor dentro da sala de aula, vemos proliferar dos tipos principais de professores: aqueles que tentam ainda desesperadamente apegados aos métodos do passado manter a autoridade e por outro lado os que se tentam modernizar. E os que deixam os alunos inteiramente à vontade. Apelando para os mais diversos métodos, estratégias. Termos que proporcionar uma nova escola, motivar as crianças e os jovens que possam nos levar à construção de uma sociedade mais fraterna, humana e justa. (FURLANI, 1997)

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por ser baseada em material já publicado e apresenta um caráter narrativo, que segundo Teles, Maria Luzia Silveira (1992), visa descrever as características conhecidas ou correspondente ao tema.

O levantamento bibliográfico foi criterioso para tanto, foram usados os seguintes descritores: desenvolvimento, aprendizagem, relação professor-aluno, conhecimento; as palavras chaves que buscamos em livros selecionados para este estudo.

Foram selecionados trabalhos científicos como artigos, narrativas e dissertações que atendessem essas características e os critérios de inclusão para o estudo sobre a importância da relação professor-aluno também foram utilizados livros relevantes da temática proposta neste estudo.

As publicações trabalhadas delinearam-se em quatro enfoques: Educação, A revolução necessária, Pedagogia e Pedagogos, pra quê? Autoridade do professor; pedagogia do alfabetizador.

O estudo tem como proposta revisão bibliográfica narrativa. Após a leitura íntegra, dos livros e artigos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados selecionados como resultados neste estudo de natureza bibliográfica se encontram no decorrer do texto e contemplar também a observações vivenciadas nas rotinas escolares, deste espaço do artigo conforme julgou-se a importância atribuída para este tema em especial.

Segundo Furlani (1997) antes de darmos o primeiro passo que caminharmos nos mostra a primeira porta para da de entrarmos no mundo que educar. Ultimamente os acontecimentos têm nos mostrados, que as simples gavetas escodem os papeis e as canetas. Principal matéria primar da sala de aula e promover às rubricas da educação, para os que necessitam de educação.

Nem sempre é tão fácil cursamos a pedagogia da formação as salas de aulas pra a qual pretendem ingressar o pedagogo é necessário, sim sentir e podermos dizer que o universo da escola depende de tantas determinações engavetadas, nos deveres dos compromissos do mundo educacional.

É possível compreender há importância do eco, dos autores de opiniões, que gera debate na escola e quem sabe promover sucesso, o escritor de livro retrata elementos indispensável no campo de ação, em termos de referencia concreta a escritora do livro, autoridade do professor meta, mito ou nada disso? A excelência Lucia Teixeira Furlani, em sua edição nos refletir a seguir.

A inovação do professor acontece quando o estado valoriza o docente com os

componentes essencial que o educador têm direito (ENEM, 2014), algo indicador da escola nos dois últimos anos mandaram um recado melhor a prova do Enem é sim: preciso alternar a escola e não se faz alternância sem que abrir as gavetas dos poderes constituídos no campo de direito e dever.

A família nordestina enfrentar um modelo de educação, com baixo nível de escolaridade lamentavelmente em média 60,2% por cento das pessoas estão ainda sem instrução ou com menos de um ano de estudo trabalho é claro o mesmo é aliado da formação. Divulgados pelo instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE, 2015).

É sempre saudável os pensamentos com as diversidades de provocações, são as somas dos conjuntos de sentimentos que indica os horizontes, aliados do que educar e que estão na fila da preocupação da escola que o discente tem direito. Isso não quer dizer, você dever seguir as mesmas propostas que divergir. Bem, ao contrario reconhecimento às condições complexas de pensamentos teorias e ação, que você seja um aliado na luta contra o erro. Desmascarando quaisquer tendências erronia que diminui os valores da melhor educação e sermos transformador em jubileu. Em grandes conhecedores e vencedores que desafia os obstáculos na formação. Qualquer país ou nação que se comporta politicamente e com gestor em modelo capitalista adota uma cultura antissocial tornando seu povo vitima da deficiência economicamente deserdada dos direitos sociais e fundamental. Conforme a Constituição Federal garantir que a educação é um direito constitucional inscrito nos direitos fundamentais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 6º)

As escolas brasileiras se dividem por diversos ângulos em caráter de modelos, nível e capacidade na gestão particular e nos âmbitos públicos são, estes o modelo da educação com a origem de principio sociais e culturais que vivemos com diferenças econômicas que soma o grau e o poder de educação dos nossos tempos. Neste, últimos vinte anos, os estudantes fizeram caminhadas em suas atuais reinvindicações estão à melhoria do ensino aonde se liberta o pacto do silencio onde se estimula a democracia. Faculdades e instituições de ensino superior ambos tem ligações como o mercado de trabalho, assim como cada escola e sala de aula (LIBÂNEO, 2010).

A escola e o professor competentes serão aqueles que conseguirem garantir aos alunos o domínio das habilidades relevantes para a qualificação, habilidades que deverão ser corretamente avaliados. Essa escola como tal, é aquela que irá conseguir formar bons aluno, bons profissionais independentemente do nível sócio econômico destes alunos. Se a universidade ainda não conseguiu atingir esse objetivo, é porque ela reflete como espelho: a nossa realidade social este é um problema da nação que ainda não conseguiu corrigir as injustiças sociais. Mas atualmente é um dos problemas para os educadores preocupados coma recuperação da especificidade do trabalho escolar e com a qualidade da vida humana coletiva, pois só a ação é capaz de criar novas instituições e determinar concretamente a realidade social; quando se escolhe a forma de exercitar os micros poderes que constantemente estão depositados em nossas mãos (LIBÂNEO, 2010).

Buscando os princípios fundamentais. O que devo dizer? No mundo da escola a família que são princípios da criança mesmo sabendo que os filhos não têm os pais que o pedagogo gostaria. Se a família é a base da criança: A lei rege e impõe as normas garantindo a obrigatoriedade de garantir direitos e deveres no projeto educacional. Se a família gera aluno a lei constitui a obrigação dos direitos associados às duas colunas no arquiteto educacional, precisa entender, seguir com atenção nesses elementos com mais detalhes. Nos ajudando compreender melhor o ensino e pedagogia que passarmos. Hoje a educação infantil não é apenas o cuidar, junto com ele vem o pedagógico, a educação ampla carinho, convívio, dialogo. Desta maneira a lei de diretrizes e Base LDB 9.394/96 define a educação infantil da seguinte forma: Art 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p12)

Sentindo, Wallon (1996) pode se perceber que afetividade faz parte da rotina e do cotidiano educacional estando ligado ao aprendizado da criança, pois a relação professor/aluno vai muito além do profissional, porque envolve o afetivo, pois nos anos iniciais da vida o individuo desenvolve-se com base no relacionamento com o meio adulto. Assim também pelos laços afetivos, porque esse relacionamento deve ser de amizade de trocas de informações mútua, pois afetividade é vital em todos os seres humanos, principalmente, quando se insere dentro de uma instituição. Porque a relação professor/criança e criança/criança são constantes e possibilitam a transformação da sala em um ambiente envolvente e propicio a aprendizagem.

Na educação infantil, a afetividade influi muito, principalmente, na fase de adaptação da criança na instituição de ensino porque é por meio dela a criança se insere no meio escolar e tendo laços afetivos ela se sentirá segura e confortável para frequentar a escola. Assim o querer saber o ter vontade de aprender são condições essenciais para a criança se apropriar do conhecimento. A simpatia, o respeito e a reciprocidade entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o discente não é tratado como um número, mas como uma pessoa que tem sentimento intelecto, cognitivo e social (WALLON, 1996).

A educação dos pais é principio da civilização do cidadão, a sala de aula e o professor é apenas a formação dos conhecimentos se juntarmos os parâmetros da educação do nosso tempo sem que citarmos conhecedor do vendaval dos interrompitores, da civilização e formação que nossos tempos e sociedade, felizmente ainda sonham.

Não é possível desconsiderar o que há de melhor na educação anos após anos. E em momentos atuais não temos uma educação capaz de propor as inovações com vistas na conjuntura social. Creio que a pedagogia de formação universitária compreender que não estamos vivendo umas pressuposições do estilo, costumes e inacreditável o modelo social que vive a família e não condiz com os ideais, com as nossas ideias que propormos para educação infantil especialmente. Embora não sendo do pedagogo mais nos provocar

a pensar com os mesmos.

Em meio de tanta violência no mundo, uma das grandes preocupações maternas e paternas se dá quando a criança começa a manifestar comportamentos agressivos. Todos nós adultos e crianças, sentimos raiva em alguma situação, que é um sentimento honesto e normal.

Acontece que a criança muito nova, entre (2 a 5) anos, ainda não sabe lidar com emoções mais fortes e significativas, está assimilando o que sejam regras sociais e limites e expressar o que incomoda de modo nem sempre aceitável pela sociedade (LEITEL TAGLIAFERO, 1996-2005).

É claro que ela não aceitará a imposição dos limites sem resistência e até repetindo o comportamento não aceitável para testar a veracidade da proibição e a paciência e persistência dos adultos responsáveis. Para isso, ela presta muito e total atenção no comportamento das pessoas que lhe são mais próximos e percebe se há consistência e coerência nos limites impostos, ou seja, se vale tanto para mãe quanto para o pai, se é possível cumprir o determinado por eles e se é justo o que lhe pedem.

Nunca, em nenhum momento, independentemente da idade da criança subestime sua capacidade de inteligência e compreensão. Ela sempre estará atenta a toda atitude e comportamento dos pais para sentir confiança e segurança em seguir seus ensinamentos.

Assim, é fundamental que os responsáveis por ela conversem-entre si para garantir e definir os rumos de uma educação saudável, dos limites a ensinar, para que nunca aconteça de um deles abrir mão. A criança ficara confusa, desequilibrada emocionalmente, pois não saberá como agir e o que se espera dela.

A agressividade na criança muito nova é uma forma de expressar que algo não esta bem com ela e as pessoas ao seu redor devem ficar atentas para o que está ocorrendo de diferente e que não esta sendo aceito. Com a maturidade, estes comportamentos vão se rareando e tendem a desaparecer, mas leva tempo, muito tempo, paciência e perseverança dos adultos responsáveis pela criança.

A melhor educação vem dos sonhos e projetos dos próprios educadores estão sempre pronto para os desafios quaisquer que possam surgir, e têm sim: Em nossa agenda espaço para ajudar a combater a desordem na família colaborando para reentregar a criança ao ambiente familiar decente essas observações ventiladas pelos os profissional do ensino não quer dizer que com isso, queremos trazer as tarefas dos pais com seus filhos para os professores. São somente cenas vivenciadas nas crianças nos estágios dos pedagogos na escola que inicia as primeiras experiências. A forma de como os pais conduz e educa os seus filhos, nos últimos tempos preocupa qualquer modelo de educação passarmos a oferecer ao mundo infantil por esta oferecendo extraordinariamente a colaboração para ajudar o que nos competir como educadores (WALLON, 1996).

Sentirmos, na condição de opinar em nossos sentimentos críticos, reflexões receptora que provoque a imediata ação e execução dos deveres da escola que não estão

bem. É necessário voltarmos novamente a casa em caráter de família, começando pela uma simples lenda casa do pai, escola do filho. É saudável associa os sentimentos com os escritores que trazem a preocupação da escola hoje, para a sociedade e poder político.

Narrado, no livro educação: a revolução necessária 3° edição ampliada da autora Maria Luiza Silveira Teles. Relata de forma clara e objetiva que a casa da família não mais é principio educacional dos filhos. Mais, simplesmente o muro domestico onde somente comer, beber e banha, tornou-se um hotel domestico a casa onde era e ainda dever voltar a ser refugio e tempo sagrado de ensino e aprendizagem de qualquer pessoa humana nos seus princípios de existência (TELLES, 1997).

E só educação é capaz com essas intenções para conseguir evoluir com essas alternâncias que sem duvida exigir dos nossos entendimentos o esforço e coragem para trazer para si o desafio de todas as questões do ensino melhor.

O professor entrando nas questões ordinárias e reais do projeto da prática além da teologia educacional as práticas pedagógicas precisa encontrar capacidade para se envolver, com mudanças que ofereça a capacidade de processo educacional do hoje e amanha superando as mazelas impostas dos erros cultuais pensando e acreditando em desenvolver o interesse do discente na importância do conhecimento. Em nossa sociedade talvez não moderna como pensamos; mais muito mais complexas e exigente do ponto de vista social e familiar no mundo atual.

O pedagogo no seu longo de aprendizagem compreende – se: é um projeto de aventuras e sonhos e infelizmente, espionando pelos requisitos opostos ao sucesso do professor. No ponto de vista de exemplos a falta de apoio da família, talvez a baixa renda familiar e não incentivo da comunidade o medo de enfrentar as aulas e conteúdos nos devidos horários. As ilusões do mundo “moderno”, em fim; tantos outros riscos que surgem no caminho do professor, que sem duvida exigir da nossa força de vontade coragem disposição e persistência necessária. Levarmos em conta a criança atual que desafia qualquer modelo de educação para encontrar o melhor estilo de alfabetização (LIBÂNEO, 2010).

Sabermos que nem sempre vamos ter uma sociedade de cultura fácil para alfabetizar a educação e um processo difícil que exigir muitos sacrifícios do professor na educação, vencer os costumes ignorantes e encontrar meio da melhor civilização que desenvolva o modelo da cultura profissional os conhecimentos científicos e educacional que qualquer sociedade precisa.

A pedagogia é a luz da essência é o alicerço da intelectualidade. O pedagogo na longa rotina escolar se alimenta com expectativas e ansiedades para merecer no seu currículo o titulo de instrução superior é sim gratificante, mais o que é mais nobre é poder oferecer a melhor ação á pessoa que ainda depende da educação e em especial as primeiras aulas. A liturgia do pedagogo está sempre pronto de forma sólida para a capacitação dos que desejam se profissionalizar através da educação. O professor é o que mais sonha com uma

melhor educação, porem á escola não depende só do docente depende de tanto outros seguimentos que nem sempre estão dispostos pra preencher seus deveres na escola (LIBÂNEO, 2010).

O Brasil ainda deve o modelo de educação que a sociedade tem direito e existir muitos contra versos para melhor esclarecer a verdade dessa observação vejo que têm sido possível acontecer a Justiça Federal Eleitoral com ou sem constrangimento e preocupação diplomou legislador do congresso de definir aprovar lei que rega a educação do povo brasileiro.

Por conta das diferenças sociais e costumes apostos a essência que uni as pessoas na igualdade de direito essenciais com especialidade na educação infantil. Ainda vivemos com a malícia de ver e considerar as pessoas conforme valor econômico (TELES, 1992).

Observando, virmos e sentirmos que uma da maior parcela da sociedade são pessoas com baixa renda financeira e até mesmo com renda insuficiente para o mínimo essencial cujo para receber dos professores a formação educativa.

Muitas vezes o docente formado que apesar das diferenças e graves desafios. São capazes de oferecer pelo conteúdo e temáticas que o discente tem direito. O que não entendermos porque têm sido difícil por parte dos gestores que vêm da politica que mesmo sabendo que a educação é um direito de todos para cumprir como gestores é necessário aceitar como uma questão de ordem social, vale ressaltar não existe uma agenda mais recheada de boas intenções do que a do professor são frutos acadêmicos fundamental (FURLANI, 1997)

As diferenças sociais que são motivos sem dúvidas provocados por condutas, ideias e pensamentos que fazem diferenças da forma de pensar, que dividi cidadania e civilização diferenciadas entre povos e famílias é uma cultura anormal”. A sociedade que se comporta fazendo diferenças na pessoa como se não fosse o único direito universal da pessoa em duas páginas civilização e educação que é a porta de direitos de todos sem exceções . dessa forma os direitos essenciais da pessoa são atropelados pelos incêndios das diferenças inclusive econômicas entre pessoas e famílias tais atitudes não inibe os professores mais preocupa, são situações serias para o mundo da pedagogia o docente é formado e qualificado de forma séria e não medir as pessoas pelo o cálculo de objetos mais por direito á cidadania a todas as pessoas. O trabalho mais difícil para qualquer povo e sociedade é a formação do ser humano, mas o docente são capazes de superar todos os vícios da ignorância (TELLES, 1997).

Esta notícia dos lares brasileiros não tem como não preocupar qualquer modelo de educação no mundo é no mínimo preocupante e assustador para os profissionais da educação e os pedagogos que por mais que se empenham em ser um bom profissional e saber que os alunos são crianças vitimas deserdado dos berços que dá melhor aula que é as lições dos pais. Mesmo que o professor tenha muitos conhecimentos de psicologia, filosofia, teologia e geografia. Mais não é possível substituir as lições da família.

Os mestres da educação, ou melhor, os professores que precisam ser bons educadores, mais entendem à aula nem sempre está pronta, as mudanças sociais se transforma no dia a dia rapidamente isto exigem do professor a inovação constante para adequar cada aluno que vai surgindo das famílias e da cultura atual é verdade há muitos caminhos à percorrer do ponto de vista das modificações á transformação social, ultimamente desafia a qualquer modelo de educação no mundo.

Os professores em suas preocupações e compromisso, verem á escola publica hoje como um terreno deserto, pois falta incentivo, salario digno verba necessária estrutura básica. Em fim compromisso dos gestores públicos. Talvez há escola publica do passado, nos trabalhou mostrando uma educação somente contra o analfabetismo, ensinar ler e escrever, como se educação fosse somente alfabetizar com exceção as famílias bem sucedidas financeiramente estudam e se formam em outro modelo de educação. Podemos aperfeiçoar nossas reflexões fazendo a seguinte observação, os gestores públicos tem tanta consciência da situação caótica da educação publica que os filhos dos mesmos não estudam na escola publica e deveriam estudar, já diz a constituição no capitulo II dos direitos sociais art. 6° educação é um direito social precisarmos nos reafirmar que a Escritora Maria Luísa Viera Teles já dizia que e educação e revolução são necessárias (TELLES, 1992).

A educação reflete um grande conjunto de reflexitores que direto ou indiretamente eles estão presentes nas ações da mídia educadora o formando percorre um longo caminho e é nestas buscas dos conhecimentos formal e cientifico e também neste percurso dessas tarefas que sentirmos e conhecemos os declivos do ensino. Sem dúvida faz bem ao pedagogo porque apesar das contradições é fundamental para o educador se fortalecer de novo para o grande desafio que há por vir. Devemos lembrar o Brasil é um país que atrasou em desenvolver a educação para sua sociedade, infelizmente as escolas não são o modelo que precisamos e temos direito capaz de romper o estilo cultural e familiar opostos a esses ideais em nossos tempos atuais (FURLANI, 1997).

O pedagogo compreender que todos os conhecimentos e qualificações tem como principio a educação em todos os graus de instruções vem da escola. Os trabalhadores do ensino escolar a experiência dos tempos nos faz crer que não têm recebido as atenções devidas dos poderes de direitos há cumprir com uma educação que ofereça os mínimos ideais de uma sociedade que avança no seu grau de instrução cientifica e civilização de cultura que desenvolva o cidadão. Compreensivelmente convimos que os direitos, a educação é realmente direito do cidadão mais também dever da sociedade com motivações, apoio e incentivos. Cumprindo os grandes esforços dos profissionais com as condições logísticas que mantêm as salas de aulas e ambiente pronto para uma boa aula. O discente em exercício de aula recebi além dos conteúdos em forma de dinâmicas otimismo e confiança do esforço do pedagogo em tempo atual a criança que os pais mandar para a escola: vítimas de erros genéricos frutos de um berço incapaz de lamentar, por fim configura uma exigência de duplicidade de responsabilidade extra além do permitido do profissional na

escola. Que apesar dos desafios têm demostrado grandes capacidades da pedagogia. Nas preparações das temáticas, para preencher todas as necessidades da formação escolar, em especial nos aspectos infantil o pedagogo têm mostrado a capacidade de vencer pelo otimismo e a dedicação que traz da formação profissional e em qualquer tempo oferece uma boa aula (LIBÂNEO, 2010).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo carrega em suas rotinas fardos constante de sala em sala de aula. Seus ombros não se cansam de carregar suas bagagens para o preparo de suas lições na escola, assim sendo, insistir seu sonho de educador e persistir á vontade para vencer os empecilhos inimigos do que se doar ao mundo que educar que tanto precisar de excelentes profissionais.

Portanto entendemos como candidatos e breves profissionais da educação que tanto questionarmos a educação do Brasil não está bem. Os motivos interventores são os mais diversos, já citarmos antes exemplos gestões publica questão familiar que interferir no esforço e dedicação do docente é claro que a educação dificilmente não vai deixar de lutar pela melhor educação. O próprio aluno já reconhece uma brilhante qualidade do professor gostar de repassar conhecimento e a informação.

Não podermos ser omisso aos acontecimentos, se estarmos cientes eles vão sempre bater na nossa porta atualmente estarmos vivendo em um tempo que tudo poder, ou melhor, com liberdade sem fronteira. A era da tecnologia digital o celular tornou a deficiência e a juventude reféns, a criança domina o seu tempo muito bem para o seu telefone, do que o dever de assistir as aulas precisarmos sim está a tento ás mudanças da cultura social do dia a dia. Para não fugirmos da capacidade de fazer alternância e modificações necessária somente assim, tornamos capaz de constituir e executar, educando á nossas crianças com a educação e qualidade que merecer

Os pensamentos da formação pedagógica em suas diferentes áreas especificam profissionalizar e expirar os sentimentos vocacionais, não podermos deixar de considerar esses aspectos que nem tudo que se aprender podermos ensinar, mas nos referenciar em fontes transmissoras de conhecimento, apesar dos elementos críticos em termos culturais e sociais.

São realmente provocadores de grande tensão em nossa educação. Se a escola é um direito de todas as pessoas, quem não está estudando está impedindo de ver e sentir o melhor da vida humana.

1. Estudar é fazer a melhor coisa da vida.
2. Aprender ler é conhecer o mundo longe de você.
3. Se formar é sentir o sabor da sabedoria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Ed. Papirus, 1993, p. 106.

BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa**ção **Nacional** nº 9.394/96. Brasília DF, 1996.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do Alfabetizar letrando da oralidade à Escrita**/ Eglê Franchi, 9 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

FURLANI, Lucia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** / Lucia Maria Teixeira Furlani- Sed. São Paulo: Cortez 1997
(coleção questões da nossa época v.39).

HILLAL, Josefina. **Relação professor aluno:** formação do consciente. São Paulo: Ed., Paulina, 1985.

KLEIN, LR. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITELTAGLIAFERO, S. A. da S. A. R. **A afetividade na sala de aula:** um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, 2005. Volume 9, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** José Carlos – 12 ed – São Paulo. Cortez, 2010.

MORALES, Pedro Vallejo. **A relação professor-aluno:** o que é como se faz. São Paulo. Ed. Loyola, 1999.

TELES, Maria Luiza Silveira**. Educação: a revolução necessária**/ Maria Luiza Silveira Teles- Petrópolis, RJ: Vozes, 1992 (1997). 3ª Edição Ampliada.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. **Psicologia infantil**. Naval Carnero, 1996.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS CAMPONESES – 6º AO 9º ANO

Data de aceite: 20/08/2021

Iasmim Mesquita Paiva
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR)
Paranavaí-PR
http://lattes.cnpq.br/1440026622380178

Elias Canuto Brandão
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR; Colegiado de Pedagogia e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC) Paranavaí-PR
http://lattes.cnpq.br/0224334447996878

Estudo resultado de Pesquisa de Iniciação Científica realizada entre 2015 e 2016 na Região Noroeste do Estado do Paraná, apresentado e publicado inicialmente nos Anais do “I Seminário de Educação e Diversidade do Campo”, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí), realizado em 2016, atualizado para esta publicação.

RESUMO: O artigo analisa a variação linguística dos alunos camponeses do 6º ao 9º ano, por meio das vertentes fonéticas e morfológicas. Observamos no estudo se o meio e o convívio social dos alunos camponeses contribui para com a variação linguística e se a variação é respeitada e valorizada. A pesquisa foi resultado de leituras bibliográficas, questionários distribuídos aos estudante e entrevistas sobre o modo de fala dos alunos matriculados do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental em um colégio no município de Diamante do Norte – Paraná, comparando o estudo dos alunos provenientes do campo com os alunos provenientes da zona urbana. Observamos e analisamos se os alunos provenientes do campo são prejudicados na variação linguística. Discutimos o comportamento dos professores, principalmente de língua portuguesa, buscando descobrir qual a melhor postura que poderiam adotar. Para o feito, utilizamos como metodologia as pesquisas bibliográfica e de campo.

PALAVRAS - CHAVE: Variação linguística. Ensino fundamental. Camponeses.

FIELD EDUCATION: THE LINGUISTIC VARIATION OF PEASANT STUDENTS – 6TH TO 9TH GRADE

ABSTRACT: The article analyzes the linguistic variation of peasant students from the 6th to 9th grade, through phonetic and morphological aspects. The study observed whether the environment or social interactions of the peasant students towards the linguistic variation and whether the variation is respected and praised. The research resulted from bibliographical studies, surveys delivered to the students, and interviews about the way of speaking of the students from sixty to ninth grade in an elementary school of Diamante do Norte – Paraná, comparing the students from the rural areas to the students from urban areas. We observed and analyzed if the students from the rural area are undermined in linguistic variation. We discussed whether the teacher’s behavior, primally Portuguese grammar teachers, aiming the best model to embrace. For

this a study, we used as methodology the biographical and field search.
KEYWORDS: Linguistic variation. Elementary School. Peasants.

1 I INTRODUÇÃO

O Brasil é um país territorialmente extenso e composto da miscigenação de povos e raças. Deste modo, apesar das variedades da língua, a supervalorização da norma padrão desvaloriza as demais variantes da língua, apontadas como “erro”, o que entendemos ser diversidade cultural.

Sabemos que todo falante possui domínio de sua língua materna para se comunicar e por isso analisamos neste estudo a variação linguística dos alunos provenientes da zona rural, do 6º ao 9º ano, geralmente marginalizados pelo modo de se comunicar, em contraposição aos alunos da zona urbana. Buscamos compreender os motivos pelo qual essa variação está presente no modo de falar desses alunos e o porquê seu modo de comunicação é tido como “erro” por quem reside na cidade.

Em um estudo anterior, pesquisamos a inserção dos alunos provenientes do campo, do 1º ao 5º ano, no ambiente escolar e, naquela pesquisa, concluímos haver variação na oralidade de alunos camponeses quando comparados aos alunos da cidade, porém a variação linguística camponesa diminuiu conforme o avanço dos anos, passando de 79% para 25% o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa mediante a evolução das séries (PAIVA & BRANDÃO, 2015), motivando-nos a este estudo do 6º ao 9º ano, e neste estudo, enfatizamos a postura dos professores de língua portuguesa diante desta variação, buscando investigar como se comportam diante das variações, observando a forma mais adequada para lidar com essa questão.

2 I A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Variação linguística é um fenômeno presente na língua e ocorre por meio de vários fatores, podendo ser de cunho geográfico, social, histórico, idade, sexo ou grau de escolaridade. Para Viotti (2013, p. 146),

> As variações de um elemento variável são chamadas variantes. Ao ver da teoria da variação, a distribuição do padrão de uso das variantes de uma variável em uma determinada comunidade de fala dependente de valores sociais, como o gênero do falante, seu nível de escolaridade, sua faixa etária, sua origem étnica e a classe socioeconômica a que pertence.

Adiantamos que a língua falada não é estática e nem uniforme. Devido ao uso, sofre variações. Sempre está em transformação, assim como a sociedade e a humanidade. Assim como o homem evolui, a língua também evolui. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 29),

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...]. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Diferentes estudos indicam que devemos compreender que o modo de falar dos indivíduos provenientes do ambiente rural deve ser entendido como sendo uma variedade da nossa língua materna, devendo ser respeitado e valorizado. Porém, esta peculiaridade na fala dos camponeses é, por muitas vezes, vista como símbolo de inferioridade social, fazendo com que se sintam realmente inferiores e constrangidos ao pronunciarem-se. Tal fato denomina-se preconceito linguístico. Para Bagno (1999, p. 40),

> O preconceito lingüístico se baseia na crença de que só existe, [...], uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente.

Investigando sobre a questão, inquietou-nos compreender a postura adotada pelos professores de português mediante às peculiaridades no modo de falar dos alunos camponeses, o que pode contribuir para agirem nas situações pertinentes, de modo a não deixar que os alunos camponeses se sintam coagidos, envergonhados ou inibidos de participarem de diálogos ou debates em sala de aula. Adiantamos que a escola possui um papel importante nessa questão. Para Marinho e Val (2006, p. 10),

> [...] é necessário à escola abrir-se para as múltiplas variedades lingüísticas, uma vez que, contemplando os diferentes usos da linguagem, nas mais diversas situações, possibilitará o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Cabe à escola mudar sua postura, visando saber lidar com as diferentes variedades orais e escritas da linguagem. Com isso, os chamados "erros" ou "desvios" dos alunos passam a ser vistos como manifestações de seu saber implícito e nunca como deficiências no uso da língua.

Diante do exposto, constatamos que este modo de falar camponês e sua origem precisam ser melhores estudados e valorizados, visto a riqueza cultural apresentado, levando-nos a investigar possíveis mudanças ou não em seu modo de falar e, se com o tempo o modo de falar perde a variação do ambiente rural.

3 I A SOCIOLINGUÍSTICA

Sociolinguística é o campo da linguística que estuda as variedades da língua levando em conta o fator social. De acordo com Martelotta (2008, p. 141),

> A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Estuda as variedades no modo de fala de diferentes grupos em diversos lugares, analisando os alunos e o meio em que estão inseridos para saber a influência do meio na maneira de falar dos indivíduos. Segundo Bagno (2007, p. 36),

> Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Compreende Bagno que, para a sociolinguística a língua é vista como heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e construção, ou seja, não é igual e estática, mudando com o tempo e, varia segundo vários fatores como região, meio social, idade, sexo, entre outros. “Se a sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira” (BAGNO, 2007, p. 22), ou seja, as variações linguísticas ocorrem porque existem variados grupos sociais. Deste modo é importante que todas as variações da língua sejam valorizadas, respeitadas e vistas como riqueza cultural do nosso país.

4 | O FALAR CAMPONÊS E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O falar camponês quando comparado ao falar urbano, possui peculiaridades que são perceptíveis ao interlocutor no diálogo, com o agravante do camponês de ser inferiorizado e visto como sinônimo de pobreza e falta de instrução. Entretanto, o falar é rico culturalmente e não deve ser desvalorizado.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), uma das marcas dos falantes do meio rural é trocar o /l/ por /r/, como observa-se nas palavras: altura/artura, volta/vorta, planta/pranta, avental/aventar. Essas trocas são menosprezadas e vistas como erro por aqueles que seguem a norma padrão.

Outra marca desse falar é a vocalização do encontro consonantal /lh/ que pode ser visto em palavras como: colher/cuié/, milho/mio, alho/aio, mulher/muié.

> Muié – nesta variante de mulher típica do polo rural do contínuo, temos a aplicação de duas regras: a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ e a perda do /r/ final. A primeira regra tem caráter descontínuo e pode ser observada em /filho > fio/; /palha > paia/; trabalha >trabaia/. A perda do /r/ final é um traço gradual (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 58).

Nota-se também haver certa redução nas palavras que são proparoxítonas. “A redução das palavras proparoxítonas no caipira e variedades adjacentes podem seguir diferentes padrões. O mais comum é o apagamento da vogal da penúltima sílaba” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 73). Este fenômeno ocorre em várias palavras: árvore/arvre/, abóbora/abóbra, chácara/chacra. Essa redução da vogal na penúltima sílaba das palavras proparoxítonas é muito comum no falar dos camponeses e está presente em palavras que são muito usadas em seu dia-a-dia.

Em algumas palavras no falar camponês ocorre o fenômeno da assimilação quando as consoantes /nd/ e /mb/ aparecem juntas. Uma delas desaparece e só a outra permanece. Exemplos: brincando/brincano (a consoante /d/ desapareceu e a consoante /n/ permaneceu), também/tamém (a consoante /b/ desapareceu e a consoante /m/ permaneceu).

> Ainda falando das tendências naturais da língua e suas consequências no ensino da língua escrita, temos de nos lembrar de dois casos de assimilação. Dizemos que há assimilação quando, numa sequência de sons homoorgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. É o que acontece nas sequências /nd/ e /mb/ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102).

É importante observar que em algumas palavras que terminam com a consoante /m/ essa vogal tende a sumir, assim como o travamento nasal, pois /m/ é uma consoante nasal. “Observe as palavras: garagem, homem, fizeram. Em todas essas a sílaba final é átona e o travamento nasal tende a ser suprimido” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 97). Assim, as palavras citadas acima são modificadas no falar camponês: Garagem/garagi, homem/homi, fizeram/fizeru.

Ocorre com muita frequência a troca da consoante /l/ pela consoante /r/ no final das sílabas de algumas palavras, bem como: falta/farta, volta/vorta, pulmão/purmão, alto/arto, alface/arface.

É comum os camponeses apresentarem estas e outras variações em seu falar, e por esse motivo têm sido inferiorizados e vítimas do preconceito lingüístico, sobretudo do homem urbano auto-considerado “culto”. Segundo Bagno (1999, p. 9),

> [...] o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo [...]. Também a gramática não é a língua.

De acordo com o autor, esse preconceito vem da ideia de que a língua, para que seja usada de forma correta, deve seguir à risca a gramática normativa, entretanto, a língua deve cumprir o seu papel principal: a comunicação.

Estando ela na norma padrão ou em suas diversas variáveis, o importante é que haja comunicação. “Hoje se sabe que todas as variedades lingüísticas são eficazes na comunicação e, por isso, são importantes e dignas de consideração” (MARINHO & VAL, 2006, p. 08).

Deste modo, o falar camponês deve ser valorizado e mantido em suas peculiaridades que são ricas em cultura e o preconceito linguístico deve ser extinguido, como qualquer outra forma de preconceito.

5 I A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Como antecipado, existem muitas variedades linguísticas, e a camponesa é uma delas.

> Essas variações, então, não devem ser vistas como erro, mas como um uso diferente da língua, um outro modo de expressão perfeitamente aceitável em determinado contexto. Ou seja, as variações devem ser vistas como um modo diferente de usar a língua (MARINHO & VAL, 2006, p. 07).

Essas variações, segundo Marinho & Val (2006), são consideradas em uma escala valorativa onde uma delas, a norma padrão, é vista com maior prestígio e é equivocadamente considerada como o português correto, enquanto as demais são vistas como erro, sendo consideradas como variedades de menor influência e importância na sociedade.

Em sala de aula também ocorre por parte dos educadores a supervalorização da norma culta da língua portuguesa, excluindo de certo modo as variantes da língua, inclusive o modo de falar dos camponeses, estigmatizando “na mesma medida da estigmatização social de seus falantes” (GERALDI, 1996, p. 57), fazendo com que os alunos camponeses sintam-se inferiores, inibindo-os ao participarem oralmente das aulas.

Diante do exposto, a pesquisa indicou que o ensino da língua portuguesa deve estar pautado nos princípios da sociolinguística que considera a língua como sendo um sistema heterogêneo e variável, ligado às situações da sociedade. Portanto, excluir os camponeses por se pronunciarem diferente pode ser interpretado como discriminação social. Constitucionalmente, sentindo-se ofendidos/discriminados, podem propor ação processual contra o discriminador. Segundo Faraco (2008, p. 94),

> [...] o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que chamamos aqui de norma curta. Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.

O que muitos desconhecem é que os alunos das áreas campesinas, de quaisquer variações, possuem um rico conhecimento de sua língua materna, resultado de suas experiências de vida, que é desenvolvido através de seu convívio social, ou seja, com seus pais, familiares e amigos e, com o meio em que vivem, o campo.

Esses alunos, ao adentraram a escola, são obrigados a aprender a norma padrão da língua portuguesa na forma escrita e oral – semelhante ao que os portugueses praticaram com os nativos no decorrer da invasão do Brasil em 1500 –, pois essa norma, na compreensão da norma culta, será utilizada em situações formais no sistema social vigente – o capitalismo liberal – e, na concepção deste, não deve substituir a variedade que já possui. Ou seja,

> Na escola se ensina o uso das modalidades oral e escrita da linguagem em instâncias públicas e, junto com ele, a chamada variedade lingüística padrão. A criança chega à escola já sabendo usar a linguagem em diferentes situações, evidenciando o conhecimento das regras de uso da língua em instâncias privadas. E vai buscar aprender a falar, a ler e a escrever, a partir desse conhecimento que já possui, em outras situações que requerem o domínio da chamada língua padrão. Na escola, então, ela terá oportunidade de desenvolver a sua competência discursiva (MARINHO & VAL, 2006, p. 09).

As diferentes leituras e pesquisas nos sustentam afirmar que a escola e os professores de língua portuguesa devem se conscientizar de que não há modo de falar correto ou incorreto, e que o papel da escola tradicional-urbanocêntrica e de cunho ideológico liberal, assenta-se nas normas e convicções de ensinar a norma padrão em suas modalidades de fala e escrita, porém evitando impor aos alunos como sendo a variedade correta. Nosso estudo e pesquisa nos indiciou dever ocorrer a valorização de todas as variações, inclusive a variação linguística utilizada pelos camponeses, discutindo as diferenças das variações em sala, possibilitando aos alunos compreender, aprender e apreender as diferenças.

O professor em sala deve oferecer aos seus alunos a flexibilidade em saber utilizar as diversas variedades da língua de acordo com a situação em que se encontram. Se for uma situação formal, utilizar a norma padrão e, em sendo uma situação informal, poder utilizar a variação materna. De acordo com os PCNs,

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, 1997, p. 31).

É importante que os professores de língua portuguesa saibam distinguir o que é “incorreto” e o que é “diferente”, pois muitos ainda consideram as variedades linguísticas como sendo incorretas. No exemplo a seguir veremos a diferença entre ambos: “Nóis vai prantá mio” (CALIGARI, 1990, p. 36). Nessa frase, observa-se características provenientes do falar camponês, onde se compreende com clareza o que o falante comunicou. Porém,

no próximo exemplo isso não ocorre: “Vai mio paio guardá pra fazê um nóis” (CALIGARI 1990, p. 36). Nesse caso a estrutura da frase está incorreta e não há compreensão nem pelos falantes da mesma variação. Ou seja, uma fala só pode ser considerada incorreta quando não transmite comunicação.

No primeiro exemplo vimos que, apesar de estar distante da norma padrão, o modo de falar camponês é compreendido com clareza, mostrando que a língua não é apenas uma questão lexical, mas sim estrutural. Ou seja, todas as variedades da língua possuem a mesma estrutura sintática. Deste modo, observa-se que:

> Saber uma língua como o português, por exemplo, significa ter a capacidade de usá-la e, para tanto, dominar as regras constitutivas da língua portuguesa, ou seja, conhecer, aplicar e saber avaliar as regras que são seguidas por todos os falantes de nossa língua no processo interacional, independentemente da região em que vivem, do grau de instrução que possuem, da sua idade etc (MARINHO & VAL, 2006, p. 18 a 19).

Portanto, após consultar diferentes autores e entrevistar diferentes alunos e professores, entendemos que o papel da escola é valorizar as variações da língua e mostrar aos alunos que o correto é comunicar-se. Neste sentido, procuramos unir a teoria à prática por meio de pesquisa junto aos alunos camponeses e urbanos, traduzindo em dados e interpretando-os.

6 I ANÁLISE DA VARIAÇÃO

O município escolhido para a pesquisa de campo foi Diamante do Norte-PR, e se deu por haver muitos alunos residentes na zona rural nesse município, que, através de transporte coletivo, deslocam-se até o Colégio Estadual da cidade para estudar.

O Colégio em questão abrange o sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental e o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, com um total de 550 alunos matriculados na época do estudo, sendo 80 do campo e 612 da cidade. Destacamos que os alunos que residem no campo se deslocam até a escola por meio de transporte coletivo cedido pela prefeitura municipal. Visto o transporte, as matrículas são direcionadas especificamente ao período vespertino.

De acordo com o Ministério Público Federal: “o transporte escolar é serviço de utilidade pública e direito do público subjetivo, ficando evidente que o Poder Público deve oferecê-lo gratuitamente para crianças e adolescentes que não tenham escola perto de casa” (BRASIL, 2006, p. 9).

Para comparar o modo de fala entre os alunos camponeses e alunos residentes na cidade foram escolhidos, aleatoriamente, três alunos residentes no campo e três alunos residentes na cidade, ambos do sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental.

As entrevistas foram individuais, utilizando um questionário em que, após os dados de identificação, foram feitas perguntas estratégicas para perceber o modo de falar dos

alunos. Após três perguntas estratégicas, foi mostrada aos entrevistados uma folha contendo seis (6) figuras diferentes, sendo elas: planta (para perceber a troca do /l/ por /r/ “pranta”), colher (para perceber a vocalização do /lh/ “cuié”), árvore (para perceber a redução nas proparoxítonas “arvre”), crianças brincando (para perceber o uso da assimilação quando as consoantes /nd/ ou /mb/ aparecem juntas “brincano”), homem (para perceber que em palavras que terminam com a consoante /m/ essa vogal tende a sumir, assim como o travamento nasal, pois /m/ é uma consoante nasal “homi”) e alface (para perceber a troca da consoante /l/ pela consoante /r/ “arface”). As respostas foram gravadas em áudio e escritas conforme a fala dos alunos entrevistados.

Foram entrevistados, individualmente, 24 alunos, sendo 12 residentes no campo e 12 na cidade.

De acordo com o Gráfico 01, a fala comparada entre os alunos camponeses e urbanos, no sexto ano, indica uma distância considerável em relação ao número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa, especialmente em “Para eu fazer” e “Brincando”, seguido de “Nós fazemos”, “Menos coragem” e “Colher”. A menor distância foi constada em “Planta”, “Árvore”, “Homem” e “Alface”.
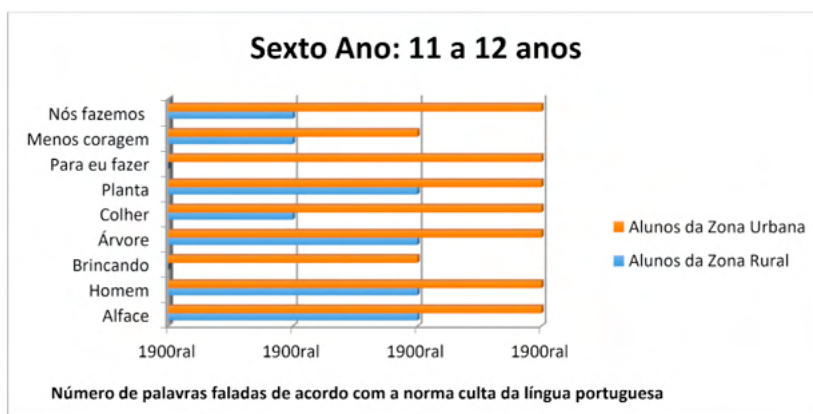
Gráfico 01: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do sexto ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

No sétimo ano, segundo os dados do Gráfico 02, identificamos uma distância maior quando comparamos a fala dos alunos camponeses com os da cidade, principalmente nas expressões “Menos coragem”, “Para eu fazer”, e na palavra “Colher”, em que é possível perceber que nenhum dos alunos camponeses participantes do estudo pronunciou essas palavras ou expressões de acordo com a norma culta da língua portuguesa, e, em se tratando dos alunos da cidade, todos eles pronunciaram as mesmas palavras de acordo com a referida norma.
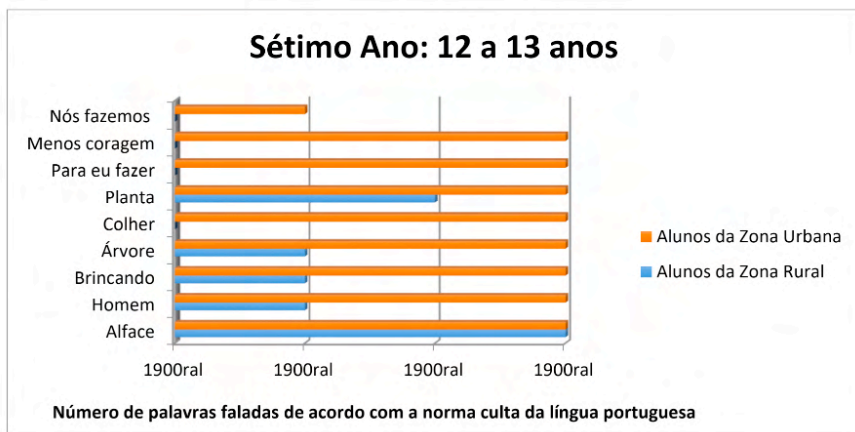
Gráfico 02: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

No oitavo ano, de acordo com o Gráfico 03, houve uma mudança no modo de falar dos alunos camponeses, em que se aproximou um pouco mais da norma culta da língua portuguesa, com destaque para as palavras "Planta" e "Homem" em que todos os alunos participantes da pesquisa as pronunciaram de acordo com a referida norma. Em seguida, destacamos também a expressão "Para eu fazer" e as palavras "Árvore" e "Alface", que também sofreram uma mudança significativa na fala dos alunos camponeses.
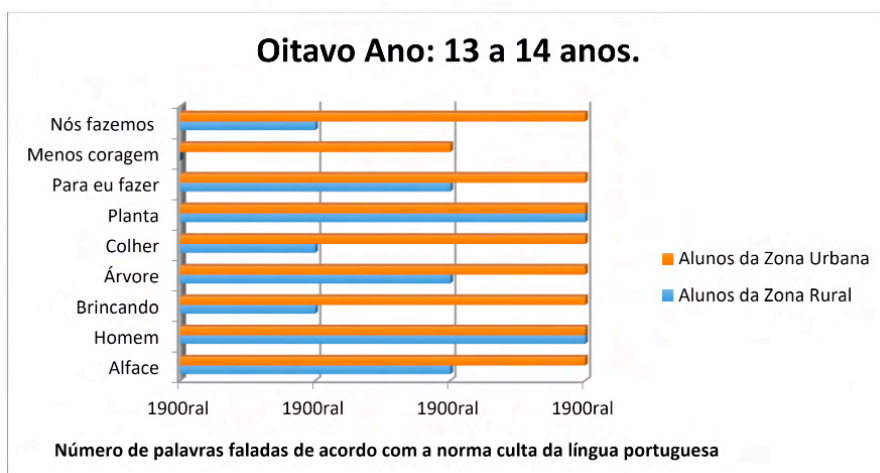
Gráfico 03: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

No nono ano, como é possível observar no Gráfico 04, constatamos uma mudança considerável da pronúncia dos alunos camponeses na maioria das palavras/expressões, que neste momento, se aproximam ainda mais da norma culta da língua portuguesa. No entanto, a pronúncia "Brincando" ainda permanece mais distante dessa norma.
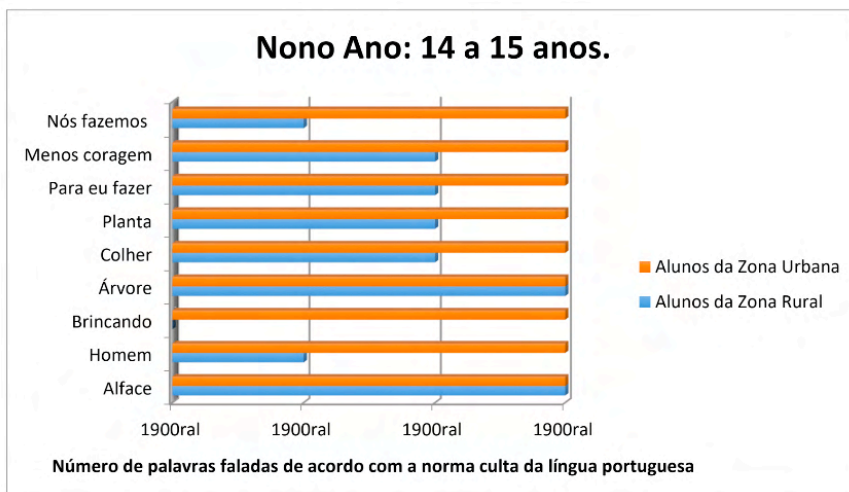
Gráfico 04: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do nono ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

Através da leitura dos gráficos 01, 02, 03 e 04, observamos considerável variação linguística na fala dos alunos camponeses quando comparados aos alunos residentes na zona urbana e analisando as respostas obtidas, constatamos que a variação linguística é decorrente do ambiente em que estão inseridos e da convivência cotidiana, como se constata com os alunos provenientes do campo, em sua grande maioria filhos de trabalhadores rurais, com baixo nível de escolaridade, sendo alguns filhos de pais analfabetos. Tal fato é inevitável, pois quando um indivíduo está inserido em determinado grupo, ele acaba adquirindo características linguísticas desse grupo. De acordo com Martelotta (2008, p. 148),

> O indivíduo, inserido numa comunidade de fala, partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Daí resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala a língua e o modo dos outros indivíduos. Nas comunidades originam-se agrupamentos de indivíduos constituídos por traços comuns, a exemplo de religião, lazeres, trabalho, faixa etária, escolaridade, profissão e sexo.

No gráfico a seguir, analisaremos percentualmente a mudança na fala dos alunos camponeses, que vão perdendo essa característica de variação em decorrência do avanço das séries.

O Gráfico 05 aponta que no sexto ano o número de palavras faladas pelos alunos camponeses de acordo com a norma culta da língua portuguesa era de 41%, enquanto a variação era de 59%.

Gráfico 05: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no sexto ano.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

Já no Gráfico 06, percebemos que no sétimo ano o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos camponeses caiu para 30%, enquanto a variação subiu para de 70%.
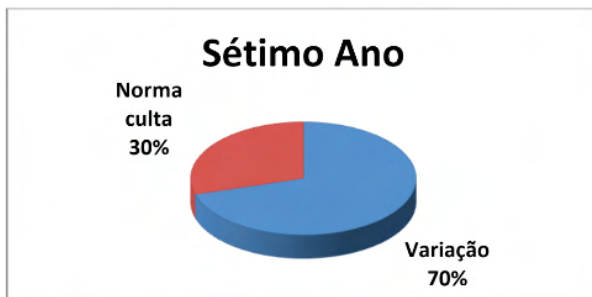
Gráfico 06: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no sétimo ano.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

O Gráfico 07 aponta uma mudança na oralidade dos alunos camponeses, em que o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos camponeses subiu para 56%, enquanto a variação caiu para de 44%.
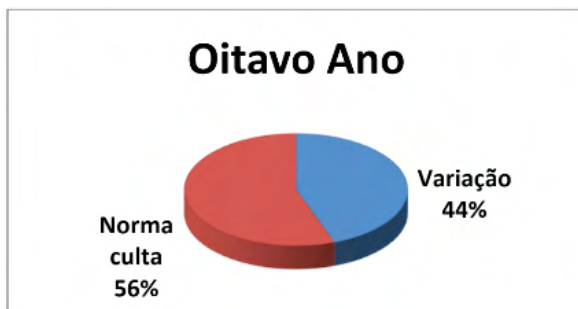
Gráfico 07: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no oitavo ano.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

No Gráfico 08 é possível ver uma mudança ainda mais atenuada, cujo o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos camponeses subiu para 59%, enquanto a variação caiu para de 41%.
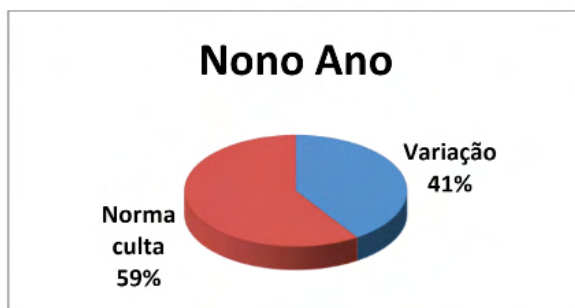
Gráfico 08: Porcentagem de Variação Linguística de alunos camponeses no nono ano.

Fonte: Dados dos autores, 2016.

Na análise dos gráficos observa-se haver uma mudança significante na oralidade dos alunos camponeses entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental, onde o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa era de apenas 41% no sexto ano, caindo para 30% no sétimo, subindo para 56% no oitavo e para 59% no nono ano. Percebemos assim, que a variação linguística desses alunos caiu de 59% no sexto ano para 41% no nono ano.

> Mas, afinal, por que as línguas mudam? Como apontou Coseriu (1979), a língua nunca está pronta. Ela é sempre algo por refazer. A cada geração, ou mesmo em cada situação de fala, cada falante recria a língua. Dessa forma, ela está sujeita a alterações nessa recriação. (CHAGAS, 2010, p.150).

Nota-se que ocorreu a mudança no modo de fala dos alunos camponeses conforme o avanço das séries, adaptando-se à norma culta. Essas mudanças ocorrem por meio

do convívio desses alunos com os alunos da cidade e com o ambiente escolar, onde necessitam de uma fala mais formal e próxima da norma culta da língua portuguesa. Deste modo, esses alunos, com o passar do tempo acabam perdendo pouco a pouco sua variação linguística proveniente do meio rural, e para esta mudança, é importante a contribuição e atenção do professor no acompanhar a forma do falar e do desenvolvimento do conhecimento dos estudantes provenientes do campo sem lhes causar traumas na aprendizagem e psicológicos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, verificamos a existência de variação linguística entre os alunos camponeses e os alunos da cidade, ou seja, perca da variação na oralidade dos alunos camponeses no decorrer do avanço dos anos letivos.

No sexto ano, a margem de palavras de acordo norma culta da língua portuguesa era de 41% do total, já no nono ano, esse número subiu para 59%, indicando uma mudança de 18% na oralidade desses alunos.

Constatamos assim, haver uma perda significativa dessa variação camponesa proveniente dos alunos residentes na zona rural por meio do convívio social com alunos e professoras moradores da zona urbana, de modo que, com o avanço das séries, os alunos passam a ter uma oralidade mais próxima da norma culta da língua portuguesa e mais distante de sua variante linguística, proveniente da cultura do meio rural.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **Do campo para a Cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

______. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

______. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Ceará. **Transporte Escolar:** via legal para uma educação de qualidade. Ceará: CEDECA, 2006.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (ORG.). **Introdução à linguística.** 6 ed., Revista e atualizada. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J. Wanderley**. Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

MARINHO, Janice Helena Chaves & VAL, Maria da Graça Costa. **Variação lingüística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, Iasmim Mesquita e BRANDÃO, Elias Canuto. A variação linguística dos alunos camponeses. Paranavaí: UNESPAR. In: **Fórum das Licenciaturas; Seminário de Ciências da Saúde; Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**. 04 a 06 de novembro de 2015.

VIOTTI, Evani. Mudança linguística. In: FIORIN, Luís José. **Linguística?** Que é isso. São Paulo, Contexto, 2013.

CAPÍTULO 13

CONTINUIDADE ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 02/06/2021

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS:NOVA.IPLeiria)
Leria, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3946-4374

RESUMO: Esta investigação procurou compreender alguns fenómenos complexos e dinâmicos como são a transição, articulação e continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como as aprendizagens e competências a realizar pelas crianças, na passagem entre estas etapas educativas. Assim, e recorrendo a um estudo de caso, com uma componente de investigação longitudinal, analisámos discursos, práticas e documentos de um agrupamento do centro litoral de Portugal com o intuito de compreender como se realiza a transição do JI para o 1.º CEB. As estratégias de articulação nem sempre são orientadas para uma transição eficaz e para uma continuidade educativa de qualidade. As crianças vivem esta passagem com menos ansiedade do que pais, educadores e professores, no entanto as diferentes abordagens dos docentes podem influenciar significativamente esta passagem entre etapas educativas.

PALAVRAS - CHAVE: Articulação, Continuidade Educativa, 1.º Ciclo Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Transição.

CONTINUITY BETWEEN EDUCATIONAL STAGES: TRANSITION STRATEGIES BETWEEN KINDERGARTEN AND ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This investigation intends to understand some complex and dynamic phenomena as are the transition, articulation and educational continuity between the Pre-School Education and the Elementary education, as well as the learning and skills to be achieved by children in the passage between these educational stages. Thus, using a case study with a longitudinal research component, we analyzed speeches, practices and documents of a group in the central coast of Portugal in order to understand how the transition from Pre-School to Elementary school is made. The articulation strategies are not always oriented towards an effective transition and to a continuous an educational quality. Children live this passage with less anxiety than parents, educators and teachers, but the different approaches of teachers can significantly influence the passage between educational stages.

KEYWORDS: Articulation, Educational Continuity, Elementary School Education, Pre-school Education, Transition.

1 | INTRODUÇÃO

A transição entre a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é um importante desafio para a educação

no mundo, devendo traduzir-se numa passagem que, embora colocando novos desafios e exigências às crianças, garanta uma continuidade que se alicerce em aprendizagens realizadas. A transição entre estes dois contextos deve ser motivo de reflexão por parte de educadores, professores e investigadores, querendo-se devidamente fundamentada e planeada com intencionalidade educativa. É necessário proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias.

A continuidade é uma exigência do processo educativo, não devendo por isso os professores e educadores de infância descurar o momento de transição da EPE para o 1.º CEB, momento privilegiado para que a criança desenvolva uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória.

Emergem muitas questões quando pensamos na continuidade educativa. Para além do trabalho realizado nos jardins de infância (JI) e escolas e do trabalho realizado com as famílias temos também que pensar no currículo, nos modelos e metodologias utilizadas, na formação inicial e continua dos educadores e dos professores, entre muitos outros aspetos que influenciam a transição entre etapas educativas. Nabuco (1992) afirma que o insucesso no ensino básico tem como causa principal a descontinuidade existente na programação dos currículos e nos métodos de ensino.

Neste sentido e perante esta realidade, optámos por desenvolver o nosso trabalho com base na informação recolhida junto de dois tipos de dados empíricos. Por um lado, questionando os protagonistas do processo educativo, alunos, educadoras e professoras, em quatro estabelecimentos educativos do mesmo agrupamento escolar (dois JI e duas escolas do 1.º CEB, situados em duas localidades, uma em meio urbano e outra em meio rural); nesta etapa da nossa investigação acompanhámos e entrevistámos dois grupos de crianças no último ano da EPE, primeiro ano e quarto ano do 1.º CEB. Entrevistámos também as educadoras de infância e as professoras do 1.º CEB que trabalharam com estes dois grupos/turmas. Por outro lado, numa segunda fase, procurámos os contributos de especialistas com trabalho reconhecido no âmbito da EI e do 1.º CEB.

Com o objetivo de compreender como se processa a continuidade educativa, nomeadamente no que respeita à articulação entre etapas na transição do JI para o 1.º CEB, procurámos dar resposta a algumas questões, concretamente: Como os diferentes intervenientes (crianças, educadores e professores) perspetivam o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB?; Que competências das crianças os educadores e professores valorizam no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB?; Que práticas são desenvolvidas por educadores e professores do 1.º CEB para facilitar a transição e a articulação entre a EPE e o 1.º CEB? Como é que especialistas nas ciências da educação, interpretam e concebem as competências em contexto educativo, a transição e a articulação entre etapas educativas?

Iremos centrar-nos apenas em algumas estratégias relativas à transição e articulação entre etapas educativas. Apresentamos uma breve revisão bibliográfica, metodologia, dados do estudo e algumas conclusões.

2 I DO CONCEITO ÀS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TRANSIÇÃO

As transições poderão ser encaradas como acontecimentos nos quais um individuo vive uma experiência de descontinuidade mas que ao mesmo tempo deverão promover respostas comportamentais ou novas asserções (Hopson e Adams, 1977; Brammer & Abrego, 1981; Formosinho e Araújo, 2004). Na maior parte das vezes as transições pressupõem uma mudança nas assunções que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia provocando alterações ao nível do comportamento e das relações (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Após a análise de vários modelos Vernberg e Field (1990) isolaram um elemento comum salientando que “a transição é o momento em que o individuo se depara com um determinado número de tarefas, as quais representam exigências relativamente aos seus recursos adaptativos”. Estes autores esclarecem que estas tarefas podem ser de ordem psicológica, social, interpessoal e/ou comportamentais (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, p. 28). Para Dunlop & Fabian (2007, p. 2) as transições podem ser encaradas como tudo aquilo que é suscetível de trazer descontinuidades.

Transição, para muitos autores, remete-nos para momentos de descontinuidade, no entanto também pode supor momentos de continuidade, se for bem pensada e trabalhada cuidadosamente pelos intervenientes. Independentemente do modo como é pensada e concretizada, a transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador.

A utilização que fazemos do conceito de transição, no âmbito deste estudo, pretende referir-se ao período ou ao momento entre o final da EPE e a entrada na escolaridade obrigatória.

Vários estudos salientam a importância de uma boa transição entre o JI e o primeiro ano do ensino básico para que as crianças possam efetuar um percurso escolar de sucesso. Como já referimos, os momentos de transição entre ambientes educativos implicam algumas mudanças na organização do espaço, na organização do tempo e até nas metodologias utilizadas pelos docentes, no entanto poderão ser estimulantes para a criança. Contudo estes contextos, nomeadamente o JI e a escola do 1.º CEB, não poderão ser tão diferentes que deixem as crianças confusas e receosas (Nabuco, 1992).

Estamos então a referir-nos a um momento muito sensível da vida das crianças, com influência no seu percurso escolar, e que merece particular atenção por parte dos docentes. Qualquer alteração no bem-estar emocional durante a transição pode causar

preocupação e stress, levando a sintomas como fadiga, agressividade, descontentamento, desorientação ou inibição, podendo marcar de forma nefasta o percurso escolar da criança. Estes sintomas poderão prejudicar a capacidade de aprendizagem das crianças, com consequentes problemas motivacionais e de relacionamento (Fabian & Dunlop, 2007; Vasconcelos, 2009).

É portanto fundamental proporcionar às crianças uma boa passagem entre contextos educativos uma vez que as transições são momentos muito significativos, fundamentais para o bem-estar social e emocional das crianças assim como para a continuidade das realizações e desempenho cognitivo (Dunlop, 2003; Vasconcelos, 2009).

Stief (1994) citado por Lino (1998), fala ainda de programas de transição experienciados nos EUA e nos quais se constata que

> as experiências de transição bem sucedidas trazem inúmeros benefícios para as crianças, contribuem para aumentar a sua autoconfiança, aumentar a sua motivação, melhorar as suas relações com outras crianças e adultos, possibilitar o contato com novas experiências e desenvolver um sentimento de confiança entre criança e adultos (p. 19).

Esta perspetiva da transição, como momento fundador e fundamental, como mote inicial que influencia todo um percurso escolar, remete-nos para um conjunto de questões, que importa refletir.

3 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Este trabalho desenvolve-se em torno da problemática da transição entre etapas educativas e da articulação que lhes está subjacente com vista a uma transição de qualidade. Neste sentido, considerámos que a abordagem qualitativa, que permite um estudo em profundidade, seria a estratégia metodológica que melhor serve os objetivos desta investigação.

A "investigação qualitativa" pode ser encarada de diversas formas e com significados distintos. Muitos autores reconhecem a dificuldade de apresentar uma definição específica. Denzin & Lincolm (2000) qualificam esta investigação de genérica, vendo-a como "um conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível" (p. 3). Ainda dentro desta linha de pensamento os mesmos autores afirmam que "a palavra qualitativa implica enfase nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não são experimentalmente examinados ou medidos, em termos de quantidade, contagens, intensidade ou frequência" (Denzin & Lincolm, 2000, p. 8).

Assim, e recorrendo a um estudo de caso, com uma componente de investigação longitudinal, analisámos discursos, práticas e documentos de um agrupamento do centro litoral de Portugal com o intuito de compreender como se realiza a transição do JI para o 1.º CEB.

No que respeita a técnicas de recolha da informação pertinente para o

desenvolvimento do nosso estudo, recorremos à entrevista. Recorremos igualmente à pesquisa documental – com particular enfoque nos Projetos Educativo e Curricular do Agrupamento e nos Projetos Curriculares de Grupo/Turma dos educadores e professores envolvidos na investigação. Esta modalidade é considerada por vários autores como uma técnica muito utilizada em exclusividade ou complementaridade com outras técnicas de recolha e análise de dados.

Os guiões de entrevista que construímos nesta investigação serviram de orientação, funcionando como um guia para que os entrevistados pudessem falar sobre os conteúdos relevantes para o nosso estudo, procurando servir a dinâmica de uma conversação planeada. Foram aplicados a educadores de infância, a professores do 1.º CEB, a crianças e a especialistas em ciências da educação, seguindo igual estrutura dentro de cada um dos grupos, pois como refere Tuckman (1994, p.517) "(…) a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões".

A tabela seguinte explicita os grandes blocos analisados pelos diferentes intervenientes, nomeadamente as questões do percurso, as características da EPE e do 1.º CEB, a transição entre a EPE e o 1.º CEB e as competências na EPE. Primeiro foram entrevistadas as educadoras de infância e no ano seguinte as professoras do 1.º CEB. Posteriormente foram entrevistadas as especialistas. As entrevistas decorreram nos locais de trabalho dos entrevistados.

Os blocos relativos às entrevistas das crianças são diferentes dos blocos das entrevistas aos outros intervenientes, nomeadamente Percurso Educativo (na entrevista no pré-escolar) e Adaptação ao 1.º CEB (já no 1.º CEB), Currículo/ experiências de aprendizagem, Estratégias de ensino e aprendizagem, Planeamento, avaliação e registo, Espaço, Relações e interações e Participação dos pais. No entanto, embora distintos, permitiram a triangulação dos dados principalmente com os dois blocos intermédios, nomeadamente O pré-escolar e o 1.º CEB e Transição da EPE para o 1.º CEB.

Entrevistados	Blocos Temáticos
Educadores de infância; Professores 1.º CEB e Especialistas	– Percurso académico e profissional; – O pré-escolar e o 1.º CEB; – Transição da EPE para o 1.º CEB; – As competências na educação pré-escolar
Crianças	– Percurso Educativo I Adaptação ao 1.º CEB; – Currículo/ experiências de aprendizagem; – Estratégias de ensino e aprendizagem; – Planeamento, avaliação e registo; – Espaço; – Relações e interações; – Participação dos pais

Tabela 1 – blocos temáticos comuns da entrevista a diferentes intervenientes

A tabela seguinte sintetiza o processo de recolha de informação através da realização de entrevistas, indicando-se o período e o local onde foram realizadas, bem como os entrevistados envolvidos.

Tendo em conta os princípios de ética que devem acompanhar a realização de uma qualquer investigação assegurámos o sigilo da informação e o anonimato das fontes (Bogdan e Biklen, 1994; Morse, 1994; Valles, 1997; Olabuénaga, 2003). Portanto, privilegiando a confidencialidade dos dados apresentados neste artigo, fomos fiéis aos contextos e aos sujeitos, tendo atribuído nomes fictícios a cada entrevistado e local de investigação.

Do conjunto dos entrevistados só as especialistas são identificadas por serem personalidades reconhecidas com obra publicada, cujas perspetivas importava identificar e situar. A confidencialidade dos dados e anonimato da fonte de informação assegurados no início de cada entrevista facilitaram a abertura e à vontade na partilha da informação.

Fases	Etapas	Entrevistas	Estabelecimento	Intervenientes
Fase I	**Etapa 1** EPE	1	Jardim de Infância do Bairro dos Plátanos	Educadora: Dina
		2		Crianças: Luísa, Sónia, Sofia, Marta, Nancy e Joana
		3	Jardim de Infância do Pessegueiro	Educadora: Ana
		4		Crianças: João, Vasco, Carla, Rita, Sandra e José
	Etapa 2 1.º Ano do 1.º CEB.	5	Escola do 1.º CEB do Bairro dos Plátanos	Professora: Teresa
		6		Alunos: Luísa, Sónia e Sofia
		7		Professora: Lúcia
		8		Alunos: Marta, Nancy e Joana
		9	Escola do 1.º CEB do Pessegueiro	Professora: Branca
		10		Alunos: João, Vasco, Carla, Rita, Sandra e José
	Etapa 3 4.º Ano do 1.º CEB	11	Escola do 1.º CEB do Bairro dos Plátanos	Professora: Teresa
		12		Alunos: Luísa, Sónia e Sofia
		13		Professora: Lúcia
		14		Alunos: Marta, Nancy e Joana
		15	Escola do 1.º CEB do Pessegueiro	Professora: Tininha
		16		Alunos: João, Vasco, Carla, Rita, Sandra e José
Fase II	**Etapa I** Especialistas	17	ESE de Lisboa	Teresa Vasconcelos
		18	U. Aveiro	Gabriela Portugal
		19	U. Católica	Maria do Céu Roldão
		20	U. Minho	Luísa Alonso

Tabela 2 – Entrevistas realizadas nas diferentes etapas e fases do estudo

Nesta investigação, procedemos à análise de conteúdo para tratamento dos dados, entendendo-a como um conjunto de procedimentos metodológicos que visa a produção de um texto analítico e que apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos, de um modo transformado. O investigador, através de uma interpretação adequada, deve definir regras e justificar teoricamente essa transformação (Delgado & Gutiérrez, 1995). Laurence Bardin (2000, p.42), defende que a análise de conteúdo visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (…) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Relativamente ao contexto de recolha de dados, a investigação desenrolou-se num agrupamento de escolas do centro litoral de Portugal, nomeadamente num JI e numa escola do 1.º CEB, junto à sede do agrupamento (Plátanos) e num JI e numa escola do 1.º CEB, distantes da sede do agrupamento (Pessegueiro).

4 I ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA TRANSIÇÃO

Ao considerarem a transição entre a EPE e o 1.º CEB fundamental no processo educativo, as educadoras e as professoras entrevistadas referem, todas, a necessidade de uma melhor articulação no sentido da continuidade entre etapas educativas por forma a precaver desfasamentos prejudiciais para a educação das crianças, revelando algumas estratégias que poderão facilitar a transição entre estas duas etapas educativas.

A educadora Dina, do JI dos Plátanos, relatou momentos importantes de partilha de trabalhos, considerando fundamental o contato das crianças com a professora do 1.º CEB. Mencionou que o facto de ter existido alguma afinidade com a professora facilitou o contacto. Acrescentou, contudo, que nos últimos anos não houve contactos formais entre educadores e professores do 1.º CEB, no agrupamento Júlio Pomar.

Para Gabriela Portugal os educadores de infância, para poderem organizar uma boa transição das crianças para o 1.º CEB, deverão conhecer o que se faz no 1.º CEB, perceber a criança, as suas necessidades e interesses, dinamizando <u>momentos de partilha diversos entre os dois contextos</u>.

Teresa Vasconcelos levanta a hipótese de criar comunidades de aprendizagem alargadas ao 1.º CEB questionando as reais diferenças entre a EPE e 1.º CEB: “*(…) No sentido de ir aferindo diálogos. Será que é assim tão diferente [o Pré-escolar do 1º CEB]?”* (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

A educadora Ana, do JI do Pessegueiro, considera que as atividades em conjunto funcionam como ponte de aproximação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Menciona, ainda, a iniciativa de alguns agrupamentos de levar as crianças do pré-escolar a conhecer o espaço físico do agrupamento. Refere um intercâmbio entre JI como experiência positiva e acrescenta que projetos semelhantes também deveriam acontecer

com o 1.º CEB. Esta educadora sublinha, no entanto, que nunca participou em projetos com professores do 1.º CEB. Descreve momentos de interação "pontuais" entre os dois contextos mas, considera não ter havido interação entre as crianças.

Para Maria do Céu Roldão, muitas vezes as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB acabam por ter um efeito perverso contrário à intenção dos educadores e dos professores, ou seja ao invés de funcionar como uma estratégia de conhecimento e identificação com o contexto educativo seguinte, acaba por haver um *efeito de cascata* influenciado pelo poder social de cada nível educativo. Nestes casos quando dois níveis educativos são postos em contacto é sempre o nível mais avançado a influenciar o nível anterior. A *cascata* processando-se de cima para baixo faz, muitas vezes, com que o trabalho que se desenvolve no JI assuma precocemente uma formatação escolar. E dá um exemplo para ilustrar esta ideia: *"os miúdos vão ver a escola do 1.º CEB e depois propõem à educadora que também querem as cadeiras todas em fila e experimentar fazer como viram os crescidos fazer"* (Entrevista 19 – Roldão, U. Aveiro).

Portanto, quando existe um esforço de trabalho colaborativo entre os intervenientes destes dois contextos, não é o 1.º CEB a adquirir características da Educação Pré-escolar mas sim o contrário. Este efeito *"radica nas culturas profissionais e na escassez de discussão dos processos de trabalho"* (Entrevista 19 – Roldão, U. Aveiro). Os contactos entre níveis educativos raramente são bidirecionais porque o *efeito de cascata* faz com que a passagem dos modelos seja de cima para baixo.

A professora Teresa, da Escola dos Plátanos, e a professora Branca, da Escola do Pessegueiro, fazem referência à realização de projetos onde se integraram os dois contextos, no entanto com caráter pontual e único nas suas carreiras profissionais. A professora Lúcia, da Escola dos Plátanos, menciona um ótimo relacionamento com os educadores de infância com os quais tem realizado vários projetos em parceria e dos quais se diz gratificada. Menciona ainda a sua experiência como formadora do centro de recursos onde presenciou o desenvolvimento de excelentes trabalhos desenvolvidos por professores e educadores do mesmo modo que observou professores e educadores sem qualquer ligação entre eles.

Luísa Alonso salienta a importância da passagem de informação entre educadores e professores. Da mesma forma considera importante que os educadores tenham também um bom conhecimento da escola do 1.º CEB.

A professora Teresa, da Escola dos Plátanos, referindo a falta de comunicação, como uma das causas da descontinuidade entre etapas educativas, sublinha como estratégias um contacto prévio das crianças do pré-escolar com o 1.º CEB e, aquilo que já fazem, a passagem de informação das crianças nas reuniões de docentes.

Teresa Vasconcelos, no que concerne à passagem de informação das crianças para o 1.º CEB, diz que "*em vez de estar a mandar fichas redutoras, formuladas em termos de objetivo, que não ajudam ninguém, defendo um portefólio de aprendizagens que defina as*

competências e fragilidades das crianças” (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

A professora Lúcia, da Escola dos Plátanos, relata uma história pessoal que ilustra a importância e, ao mesmo tempo, a inexistência da passagem de informação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

> Articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, eu utilizei a minha própria filha, (…) uma vez que era uma criança difícil, e a importância que tinha a preparação no jardim-de-infância para a entrada no 1.º ciclo. A entrada dela no 1.º ciclo tinha que ser muito bem preparada e essa boa preparação acaba pelo excelente conhecimento que o 1.º ciclo tinha que ter daquela criança ao recebê-la, a professora do 1.º ciclo nem entendeu muito bem quando a educadora mandou o relatório daquela criança. Fiz-me entender? Mas como mãe lutei e consegui… (Entrevista 7 – Prof. Lúcia, E. Plátanos).

A professora Branca, da Escola do Pessegueiro, destaca a importância de haver um processo individual das crianças no pré-escolar,

> Se uma criança tem um período de aprendizagem para o nível etário em que está deve ser avaliada …. Também devia haver … um processo [com a avaliação das crianças] desde o jardim … Só há processos para esses casos pontuais, com deficiências mais do que comprovadas… (Entrevista 9 – Prof. Branca, E. Pessegueiro).

Teresa Vasconcelos sublinha, mais uma vez, a importância do portefólio, como instrumento caraterizador das competências reais das crianças, capaz de as ajudar no processo de transição para o 1.º CEB:

> devia-se construir com as crianças portefólios que fossem descritivos das competências que elas demonstram (…) como evidências de que os meninos aprenderam e foram capazes de fazer, ou eventualmente também no que manifestaram mais dificuldades. Depois isso transita para o 1.º CEB. E o menino é acompanhado pelo seu portefólio (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

Para Maria do Céu Roldão a passagem de informação, sobre as crianças, entre a EPE e o 1.º CEB quase não existe e quando existe nem sempre é a mais adequada, centrando-se na pré-sinalização e funcionando como pré-avaliadores geradores de expetativas: “[nem sempre a informação que vai do pré-escolar para o 1.º CEB é a mais adequada], há uma espécie de incomunicação”. Na maior parte das vezes, os professores do 1.º CEB utilizam apenas pré-sinalizações de casos problemáticos, produzindo por vezes o efeito Pigmalião:

> [os professores de 1.º CEB] não partem [da informação sobre as crianças que vêm do pré-escolar]. Daquilo que eu vejo, a única coisa que os professores de 1.º CEB utilizam são as chamadas pré-sinalizações «este é um menino muito mal comportado, aquele é um menino com muitas carências afetivas...». Eu não digo que isto é sempre mau, apenas quando produz o efeito Pigmalião antecipadamente… (Entrevista 19 – Roldão, U. Aveiro).

A professora Lúcia, da Escola do Bairro dos Plátanos, diz conhecer as estratégias de transição pelo trabalho que desenvolve com as educadoras e pela sua proximidade, quer como mãe, quer pelas boas relações que mantem com elas.

> Eu penso que cada vez mais as colegas daqui (…) sentem essa necessidade de se preocupar em preparar os meninos para essa transição (…) se calhar é uma coisa que temos que, que pensar a sério;
>
> Existe sempre uma troca de impressões acerca dos meninos que estão aqui e que depois vão chegar à primária (…) essa troca (…) é oral nas reuniões (…) em Conselho de Docentes (…) e nas reuniões de avaliação (Entrevista 5 – Prof. Teresa, E. Plátanos).

A professora Branca, da Escola do Pessegueiro, diz desconhecer estratégias de transição mas considera que seria importante que no último período letivo, anterior à transição, se desenvolvesse trabalho em paralelo entre os dois contextos, “Deveria haver era no último período mais, um trabalho mais paralelo (…) uma integração para quando chegasse ao princípio do ano (…)” (Entrevista 9 – Prof. Branca, E. Pessegueiro).

Maria do Céu Roldão encara, para além da comunicação, o trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB como uma das principais estratégias para uma transição de qualidade. Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB veem as aprendizagens nos dois contextos como opostas. Não poderá haver continuidade educativa enquanto os docentes trabalharem individualmente, discutirem metodologias e afinarem conceitos: “os próprios educadores olham para a escola do 1.º CEB como uma espécie de dificuldade a ultrapassar e os do 1.º CEB acham que o que veio atrás foi um tempo em que os alunos não aprenderam nada. Portanto, o problema da aprendizagem é verdadeiramente escamoteado” (Entrevista 19 – Roldão, U. Aveiro).

Quanto ao desenvolvimento de projetos com a finalidade de trabalhar a transição entre a EPE e o 1.º CEB, ambas as educadoras dizem nunca ter participado em projetos com essa finalidade específica. A educadora Dina, do JI dos Plátanos, assume que talvez tivesse trabalhado a transição, sem pensar que poderia estar a “tocar” nalguns dos seus aspetos, como num projeto sobre segurança, que desenvolveu com uma professora de 1.º CEB. A educadora Ana, do JI do Pessegueiro, considera que os professores do 1.º CEB se fecham a essas iniciativas porque têm o programa para cumprir.

Teresa Vasconcelos afirma que as iniciativas destas estratégias deverão ser tanto dos professores como dos educadores, o importante é que sejam tomadas. Critica a tendência crescente para a obrigatoriedade de preenchimento de relatórios generalistas reforçando que é preciso que os educadores aprendam a fazer portefólios (Entrevista 17 – Vasconcelos, ESE Lisboa).

Gabriela Portugal considera a transição entre a EPE e o 1.º CEB “uma inevitabilidade que necessita de ser preparada e acompanhada pelos profissionais intervenientes, educadores e professores”. As questões relacionadas com a transição seriam,

substancialmente, minimizadas com a construção de um currículo elaborado por equipas dos vários níveis educativos a trabalhar em comum (Entrevista 18 – Portugal, U. Aveiro).

5 | CONCLUSÕES

Das opiniões das educadoras e das professoras, e partindo dos contributos das especialistas, pudemos encontrar inúmeras sugestões de estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB, nomeadamente uma aproximação metodológica entre estas duas etapas, melhorar a comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas. Também a construção de portefólios no JI, com competências das crianças, investindo na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes, poderia facilitar todo o processo de transição.

Seria importante que existisse um conhecimento mútuo dos dois contextos e se possível uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços. Alguns dos intervenientes nesta investigação sugeriram ainda o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB assim como um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que "trazem" do JI.

No sentido do que foi dito, seria importante, por exemplo, que nos agrupamentos os docentes, educadores e professores, pudessem discutir entre si o porquê das suas opções metodológicas para depois as debater com os colegas dos outros níveis educativos. Quando há diálogo entre educadores e professores as crianças não sofrem tanto com a transição entre etapas.

A dinâmica de transição entre a EPE e o 1.º CEB deveria implicar trabalho cooperativo e uma intencionalidade educativa muito clara por parte de educadores de infância e professores do 1.º CEB em que houvesse um conhecimento dos dois contextos educativos, comunicação e partilha de informação.

Seria fundamental uma aproximação metodológica entre a EPE e o 1.º CEB, mas para isso terá que haver vontade da parte de todos os intervenientes, nomeadamente educadores, professores e famílias. Romper com a preparação tecnicista para o 1.º CEB, apostando num trabalho mais centrado em aprendizagens que permitissem o desenvolvimento de competências.

Sendo que, como afirmou Roldão, o 1.º CEB esteve sempre "mais formatado" do que o pré-escolar, poderia haver mais estimulação, levar os alunos a perceber porquê, a problematizar, a discutir. Também seria importante haver mais sintonia ao nível dos documentos curriculares, e ainda nos processos de planificação e da avaliação para que as crianças pudessem ter um papel mais ativo planificando e avaliando as suas aprendizagens nos dois contextos, sendo que na EPE já há práticas que atendem a esta participação.

No entanto, muitas destas estratégias só poderão ser postas em prática se a construção e desenvolvimento dos projetos curriculares for da responsabilidade de equipas constituídas por docentes dos vários níveis educativos, num ambiente de verdadeiro trabalho colaborativo.

De facto, pudemos perceber que nem os educadores de infância nem os professores do 1.º CEB estão confortáveis com o modo como a transição, a articulação e a continuidade educativa estão organizadas, uma vez que há obstáculos que não facilitam a resolução do problema.

Ao elencarmos todas estas propostas não pretendemos apresentar uma "receita" para os agrupamentos, para os educadores e professores, mas apresentar algumas sugestões que poderão facilitar este processo de articulação e transição entre a EPE e o 1.º CEB. Trata-se de estratégias possíveis e desejáveis, mas que necessitariam da adesão dos docentes para que se pudesse resolver verdadeiramente o problema.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000. p.42.

Brammer, LM. & Abrego, PJ. **Intervention strategies for ooping with Iransitions**. The Counseling Psychologist, 9, 2, 1981. 19-36 p.

Delgado, J., & Gutiérrez, J. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación e Ciencias Sociales**. Madrid: Síntesis, 1995.

Denzin, N. & Lincolm, Y. **Handbook of qualitative research**. 2 ed. Thousand Oaks: CA Sage, 2000. p. 1-17.

Dunlop, W. A. Bringing Early Educational Transitions in Learning Throught Children Agency. **European Early Childhood Education and Research Journal - Themed Monograph**, No.1 "Transitions", 2003. p. 67-86.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. **Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school**. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42, 2007.

Hopson, B. & Adams, J. Towards an understanding of transitions: Defining some boundaries of transition. In J. Adams, J. Hayes, & B. Hopson (Eds.), Transition: Understanding and managing personal change. Montclair, NJ: Allenheld & Osmun, 1977. p. 1-19.

Lino, D. M. **A Transição entre os dois primeiros níveis de Educação Básica prespetivada através da utilização do espaço e dos materiais**. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1998. p. 19.

Nabuco, M. E. **Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico**. Lisboa: Inovação, 1992.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo S. B. O apoio a processos de transição: construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**, 2004. 6: 135-149.

Tuckman, B. **Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 517.

Vasconcelos, T. **A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras**. Lisboa: Texto Editores, 2009.

CAPÍTULO 14

OFICINAS DE NIVELAMENTO, EXTENSIONISMO E PESQUISA DO PROJETO “APOIO À ANÁLISE DE ESTUDO DE IMPACTO DE VIZINHANÇA – EIV”

Data de aceite: 20/08/2021

Gilson Jacob Bergoc
Docente da Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Thamine de Almeida A. Ayoub
Docente da Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Miguel Etinger de Araújo Júnior
Docente da Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Sandra M. Almeida Cordeiro
Docente da Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Léia Aparecida Veiga
Docente da Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Elisa Roberta Zanon
Ex Docente da UEL,
colaboradora externa.

RESUMO: Apresentar e discutir os resultados da experiência das oficinas de nivelamento e integração realizadas com alunos de diferentes áreas do conhecimento, participantes do projeto de extensão “Apoio à análise de Estudo de Impacto de Vizinhança - EIV”, utilizando metodologias ativas, assim como o trabalho realizado junto à comunidade da Zona Oeste de Londrina e as pesquisas de percepção junto aos moradores das vizinhanças de dois supermercados localizados em duas regiões da cidade são os objetivos deste. O método adotado consiste na argumentação teórica construída com base nas análises dos relatórios produzidos pelos alunos, na avaliação do trabalho com a comunidade e nos resultados das pesquisas. As análises procuram, na comparação dos resultados das diferentes atividades, as pistas para entender as possibilidades e limitações dos métodos utilizados. Evidencia-se a importância do nivelamento de conhecimento e integração entre os alunos que atuam na extensão universitária, a necessidade de compreender as necessidades da comunidade onde se propõe trabalhar e a pesquisa articulada à extensão. Destaca-se a oficina como campo de possibilidades no âmbito das metodologias ativas para fins de pesquisa e extensão.

PALAVRAS - CHAVE: Extensão universitária; oficinas de nivelamento e integração; equipe multidisciplinar; metodologias ativas.

WORKSHOPS OF LEVELING, EXTENSIONS AND RESEARCH OF THE PROJECT ENTITLED "NEIGHBORHOOD IMPACT STUDY ANALYSIS SUPPORT"

ABSTRACT: This paper’s objectives are to present and discuss the results of the leveling and integration workshops’ experience accomplished with students from various fields of knowledge participatind in the extension project “Neighbohood Impact Study (NIS) Analysis Support”, using active methodologies, and the work performed with residents of two supermarkets’ neighborhoods at two regions of the city of Londrina. The adopted method consists

in theoretical argumentations based on analysis of the reports made by the students, on evaluation of the work made with the community and on the research's results. The analysis look for, in comparing results from different activities, clues to understanding the possibilities and limitations of the used methods. It was evident the significance of knowledge leveling and integration between students that participate in university extension, the necessity of understanding the needs of the community where the work will be done, and research articulated with extension. The workshop stood out as field of possibilities in the scope of the active methodologies for purposes of research and extension.
KEYWORDS: University Extension; leveling and integration workshops; multidisciplinary team; active methodologies.

1 I INTRODUÇÃO

Das oficinas realizadas pelo projeto de extensão "Apoio à análise de Estudo de Impacto de Vizinhança" fizeram parte professores e alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Geografia, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. A equipe multidisciplinar formada é decorrente das peculiaridades do objeto do projeto, o Estudo de Impacto de Vizinhança – EIV.

O EIV é um instrumento que visa antecipar problemas decorrentes de atividades e empreendimentos que, ao se instalarem ou durante seu funcionamento, apresentem impactos ao ambiente antropizado ou não, que podem e devem ser evitados ou minimizados. Insere-se no princípio da precaução, da cautela antecipada, considerando a necessidade de investigar possíveis ameaças ao funcionamento da área e a importância de traçar medidas preventivas para as mesmas (BRITO; GÓIS, 2008).

O projeto de extensão visa dar apoio às instituições e comunidade envolvidas na aprovação dos Estudos de Impacto de Vizinhança. Para isso foram previstas no projeto atividades de extensão que envolvem principalmente a realização de oficinas com a população de uma região impactada e com os membros do conselho responsável pela análise e parecer sobre os EIV entregues ao poder público. Além dessas atividades foram previstas a elaboração e manutenção de um banco de dados de EIVs, estruturação de um referencial teórico-metodológico acerca do tema, sistematização de informações e dados sobre aspectos urbanos, aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, por meio da interação com a comunidade, entre outras.

Tendo em vista as atividades previstas fica evidente a importância de uma equipe multidisciplinar de professores e de alunos para o projeto, considerando que a abordagem sobre o EIV nos cursos de graduação acontece de forma e profundidade distintas. Por essa razão foi previsto na metodologia do projeto o nivelamento dos conhecimentos dos alunos para que as atividades fossem desenvolvidas com igualdade e coerência pelas diferentes áreas do conhecimento. As propostas e síntese dos conteúdos dos relatórios das oficinas realizadas entre 06 de junho e 11 de julho de 2017 serão apresentados a seguir.

2 | A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE NIVELAMENTO

As três oficinas – “Dinâmica de Percepção da Cidade”; discussão apresentada na cartilha *Controle Social e construção da Cidade*; aplicação do “Jogo do Direito à Cidade”, adaptado a partir da proposta do Ministério das Cidades – foram elaboradas com o objetivo de proporcionar condições para que os alunos apliquem conhecimentos específicos de planejamento urbano nos aspectos relacionados à análise de impactos urbanos, articulando ensino, pesquisa e extensão.

A oficina **‘Dinâmica de percepção da cidade’** objetivou qualificar os alunos bolsistas e colaboradores para as discussões sobre EIV – Estudo de Impacto de Vizinhança, a fim de promover a inserção destes no Projeto de Extensão.

O projeto de extensão foi apresentado aos novos discentes, explicando os conceitos de EIV e suas aplicações. Em seguida, a fim de estimular a percepção dos alunos quanto aos impactos positivos e negativos dos empreendimentos e projetos urbanos implantados no meio urbano foram utilizados três casos hipotéticos (um *shopping center*, um supermercado e um conjunto habitacional) exemplificando a necessidade de análise dos casos utilizando os critérios definidos para um EIV, devendo identificar os aspectos positivos e negativos para cada item, como dinâmica. Os grupos foram compostos por alunos dos diferentes cursos, contemplando assim diferentes áreas de conhecimento. Após análise nos grupos, cada caso foi apresentado por meio de cartazes com a síntese das informações discutidas, com destaque para os aspectos positivos e negativos referente aos itens obrigatórios do EIV.

Figura 01 – Registros da Dinâmica de Percepção da Cidade

Fonte: acervo do projeto, 2017

A segunda oficina de nivelamento foi realizada a partir da leitura sobre o conteúdo da Cartilha “**Controle Social e a construção da Cidade**”. A oficina foi desenvolvida de forma que os conceitos constantes na Cartilha fossem discutidos (em pequenos grupos e

posteriormente no grupo maior), estimulando a percepção dos alunos quanto à importância do Plano Diretor, do Estatuto da Cidade e do EIV.

Figura 02 – Registros do Jogo do Direito à Cidade

Fonte: acervo do projeto, 2017

A terceira e última oficina de nivelamento foi a aplicação do jogo intitulado '**Direito** à Cidade', disponibilizado pelo extinto Ministério das Cidades e encontra-se atualmente disponível *online* no *site* do "Pensando Direito à Cidade"[1]. Como introdução, foi realizada uma explanação sobre o jogo com a conceituação de algumas normas urbanísticas, lembrando que parte dos alunos estavam se aproximando desse conteúdo. Em seguida foi iniciado o jogo, envolvendo todos os participantes da oficina, inclusive os professores presentes.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Quando se observa o ensino tradicional ou não progressista, com "[...] a simples transmissão do conhecimento em torno do conteúdo, transmissão que se faz muito mais através da descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizada pelos alunos" (BARRETO, 1998, p. 65), verifica-se que a passividade da atividade por parte dos alunos pode comprometer o aprendizado do conteúdo. Quando há desnivelamento entre a turma, esse comprometimento pode ser ainda maior devido ao pouco interesse por parte dos que conhecem o assunto e, conforme o grau de aproximação desses conteúdos com os demais, há muita dificuldade para acompanhar, pela falta de domínio dos conceitos. A heterogeneidade, trabalhada com muita uniformidade, leva à perda das possibilidades de avançar nos conteúdos, limitando a interação e impossibilitando o aprofundamento. Para romper essa passividade, calcada na ideia tradicional do ensinar-aprender, foi pensado na realização de atividades em grupo, com a presença dos alunos das diferentes áreas. Assim, nessa dinâmica em grupo, os alunos foram mesclados possibilitando que uns tirassem dúvidas dos outros que não dominavam previamente o conteúdo, desafiando aqueles que têm maior conhecimento sobre o assunto a expor e contribuir com os que ainda estão

1 https://pensandodireitoacidade.wordpress.com/atividade-2-jogo-do-direito-a-cidade/ acesso em 18/06/2021

aprendendo, avançando em conjunto, tornando-os ativos no processo. Os professores passam a agir como estimuladores das trocas, formulando questões, fortalecendo os conceitos corretos apresentados pelos alunos ou reformulando as questões, quando percebe que o grupo não tem o conhecimento necessário para chegar à resposta adequada.

Essa primeira experiência com as oficinas práticas, além de possibilitar o nivelamento básico entre todos os participantes, preparou os alunos para o segundo momento em que as oficinas foram realizadas externamente à Universidade, junto à comunidade. Esse modelo, que estimula a troca de saberes, compõe o conjunto de atividades que caracterizam as metodologias ativas.

As metodologias ativas têm sido discutidas como importante alternativa para atualização do ensino, como forma de avançar a reflexão por parte dos alunos, desenvolver competências intelectuais, pessoais e comunicacionais desejadas. Isso é possível a partir de desafios e atividades que acompanham o lançamento de conteúdo teórico, aumentando o grau de participação dos alunos, colocando-os em contato com situações próximas do real (MORÁN, 2015).

A partir das avaliações extraídas do relatório, destaca-se que foi considerada produtiva a participação dos discentes de vários cursos trabalhando de forma multidisciplinar, ampliando o conhecimento sobre o EIV, interagindo entre as equipes devido ao dinamismo e à metodologia aplicada. A metodologia contribuiu significativamente para a percepção e compreensão do EIV no cenário brasileiro da política e gestão urbana, tendo percebido também que é uma ótima ferramenta a ser apropriada pela população, para defender diretamente seus interesses quando se confrontarem com empreendimentos que poderão interferir, para melhor ou pior, na qualidade de vida no seu bairro.

3.1 Oficina no Bairro

O trabalho com as pessoas do território escolhido foi precedido da escolha de um empreendimento construído, conforme critérios abaixo explicitados. Na fase preparatória contou com a identificação de lideranças dos bairros próximos ao empreendimento, da realização de conversas preliminares explicando o trabalho, agendando data e local para a realização de oficina com as pessoas desse bairro e de seu entorno, de pesquisa de campo, buscando identificar os impactos percebidos por essa população. Foram ainda pesquisadas as legislações aplicadas, principalmente a do uso do solo, mas também a de posturas, código de obras e sistema viário para verificar como os empreendimentos estão enquadrados.

3.1.1 Escolha de um empreendimento e local

A escolha do local foi realizada considerando inicialmente 03 critérios para primeira aproximação: 1) a identificação do tipo de atividade de maior quantidade dos EIVs; 2) o tipo de impacto estar entre os com maior quantidade dos EIVs e 3) região ou bairro da

cidade com maior quantidade de EIVs analisados. Inicialmente foram baixados todos os EIVs disponíveis na página
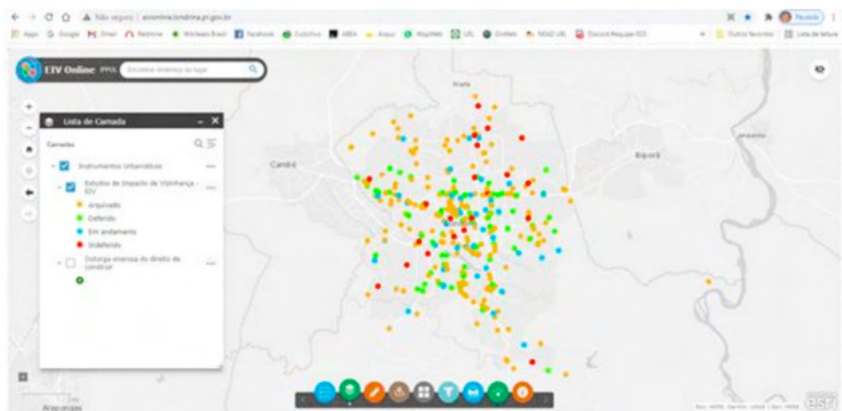
Figura 03 –Página do EIV online de Londrina

Fonte: EIV online, impressão digital por Bergoc, 2021.

eletrônica “EIV on line”[2] (Ver Figura 03) mantida pelo Executivo Municipal na rede mundial de computadores, que no período deste levantamento - 2017 - contava com 249 processos georreferenciados. Com os documentos coletados, foram organizados em uma planilha em formato de banco de dados, as informações referentes à situação de cada empreendimento (deferido, indeferido, encerrado e em andamento); ano do protocolo; número do processo; classificação (tipo de atividade); impacto(s) gerado(s); identificação; nome fantasia ou comercial; localização, considerando a quadra e lote; logradouro e respectivo número; bairro, segundo a divisão oficial do Município; região da cidade/ município; considerações e observações sobre o processo. A partir desses dados foram feitas as análises e cruzamentos iniciais.

Verificou-se que, dos EIVs protocolizados, os de instituições de ensino eram os mais frequentes, com 14,1%, seguido de loteamentos e templos religiosos (10% cada), revendedoras de autopeças (9,6%), comércio varejista (8,4%) e supermercados (7,2%), postos de combustíveis (5,6%), indústria (4%), comércio atacadista (2,8%) e serviços automotivos (2,8%). Essas 10 atividades representavam, dos 249 EIVs protocolizados em Londrina em março de 2017, 74,7% do total. A distribuição do total dos EIVs por tipo de atividade pode ser melhor observada na Figura 04.

2 Trata-se de uma página eletrônica (http://eivonline.londrina.pr.gov.br/) em que os EIV protocolados são disponibilizados para consulta ao público, como estabelece o Estatuto das Cidades. Os EIVs são georreferenciados, possibilitando que o cidadão encontre, logo após ser protocolado, algum empreendimento que deverá ser analisado na sua vizinhança, acesse os dados básicos, inclusive, e baixe o documento completo, em pdf, para consulta.
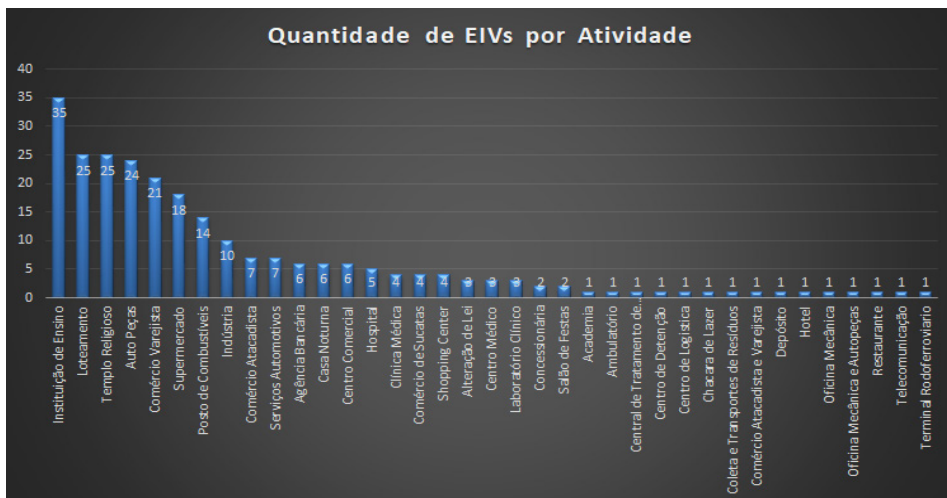
Figura 04 – Quantidade de EIVs por Atividade

Fonte: EIV *online* e IPPUL, 2017. Org. Bergoc, 2017.

Quanto ao tipo de impacto, foi verificado que 55% dos EIVs protocolizados eram classificados exclusivamente como Polos Geradores de Tráfego (PGT). Em seguida os classificados como PGT e também Polo Gerador de Risco (PGR), com 9% e na sequência os que eram PGT e Gerador de Ruído Noturno (GRN), com 7%. Somente esses 3 tipos de impacto abrangiam 71% do total dos EIVs, conforme se observa na Figura 05.
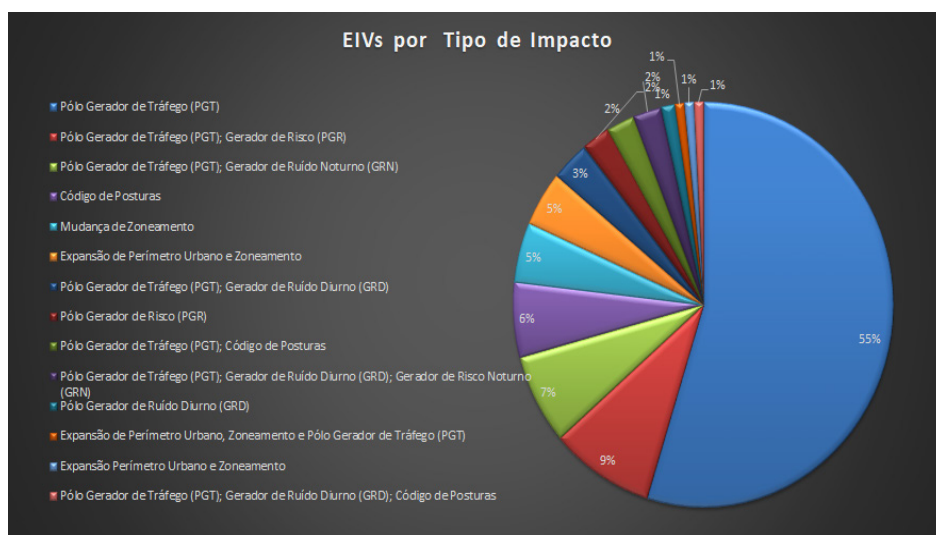
Figura 05 – EIVs por tipo de impacto

Fonte: EIV *online* e IPPUL, 2017. Org. Bergoc, 2017.

A soma de todos os EIVs classificados como PGT, isoladamente ou combinados com outro tipo de impacto representavam 80,4% do total dos EIVs submetidos à análise do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina - IPPUL - e do Conselho Municipal da Cidade - CMC.

Considerando a distribuição espacial, por região da cidade, as regiões centro e oeste tinham cada uma 24% dos EIVs protocolizados, a região sul 20% e a norte 16%, como se observa na Figura 06.
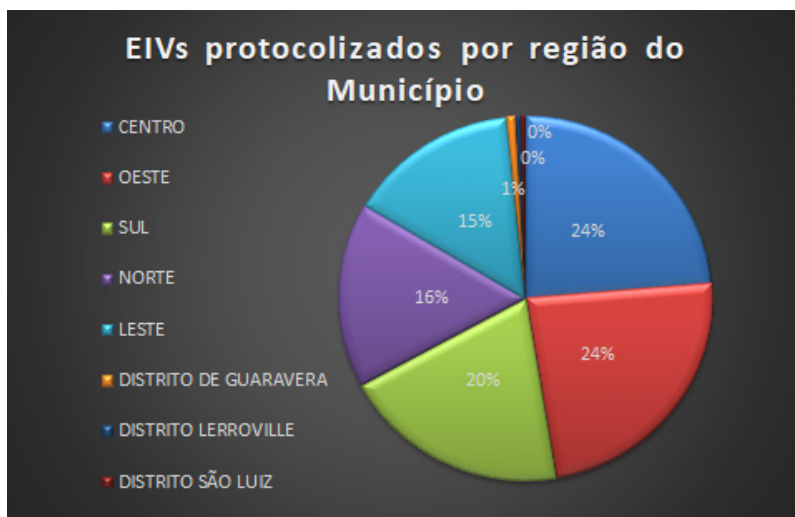
Figura 06 – EIVs protocolizados por região do Município

Fonte: EIV *online* e IPPUL, 2017. Org. Bergoc, 2017.

A região leste aparecia com 15% e as demais regiões, que são as sedes dos distritos rurais, com menos de 1% cada.

Da análise destes critérios se optou por verificar na região oeste, um empreendimento que fosse polo gerador de tráfego, que tivesse uma boa distribuição pela cidade e possibilitasse outras pesquisas e trabalhos em momento posterior, visando constituir progressivamente um conjunto de dados que pudessem ser comparados para o trabalho com a comunidade e, se possível, generalizados.

As instituições de ensino (I.E.), com 14,1% dos estabelecimentos que solicitaram análise de EIV e 25, dos 35 processos classificados como PGT, é uma forte candidata para essa análise.

Os de loteamentos, que tem 25 empreendimentos e representam 10% do total, foram descartados porque somente 4 foram classificados como PGT; os demais foram classificados como expansão de perímetro urbano e mudança de zoneamento.

Os templos religiosos seriam uma boa opção de análise e também polêmica. A

grande maioria foi classificada, além de PGT, como polos geradores de ruído diurno e noturno, o que poderia aumentar a complexidade das pesquisas e análise neste primeiro momento. Por isso acabaram sendo descartados.

As lojas de autopeças, em sua maioria, também foram classificadas em mais de um critério, inclusive em relação ao código de posturas e, por essas razões foram descartadas.

O comércio varejista tinha 20 empreendimentos que solicitaram EIV, distribuídos em todas as regiões, mas a maioria está no centro, significando 35% do total, em seguida estão os localizados na região norte com 25% e na oeste com 20%, ficando na leste 15% e na sul 5% dos estabelecimentos que solicitaram análise de EIV. Foi considerada uma amostra com razoável distribuição, mas antes de tomar a decisão decidiu-se verificar o item seguinte, que são os supermercados.

Com 18 estabelecimentos, a distribuição dos supermercados que solicitaram EIV na cidade foi de 5,6% no centro, 27,8% na região sul e 22,2% nas demais regiões. Embora com dois estabelecimentos a menos que o comércio varejista, se verifica que há uma distribuição menos heterogênea na cidade, possibilitando nos momentos posteriores fazer outras aproximações e comparações.

Feitas as análises, identificou-se duas boas opções para essa primeira aproximação: as instituições de ensino (I.E.) e os supermercados. As instituições de ensino têm, também, uma boa distribuição na cidade, com 36,4% no centro, 9,1% na região leste, 12,1% na norte e na oeste e na sul 21,2% em ambas. Entretanto, foi considerado que as I.E. são PGT em horários determinados do dia e, nas férias escolares, tem esse impacto praticamente nulo, exigindo um tratamento específico, se diferenciando dos casos que são mais constantes.

A equipe, considerando esses aspectos, optou por analisar a inserção de um supermercado no bairro, iniciando pela zona oeste, para realizar o primeiro trabalho de campo.

Com essas escolhas, foi pesquisado sobre como a norma urbanística trata a implantação desse tipo de atividade e analisado a conformidade com a legislação atual, bem como com a da época em que foram construídos, para verificar principalmente, se foi feita alguma alteração na lei para possibilitar a construção e o funcionamento dessas atividades nesses locais. Verificou-se nesta primeira aproximação que ambos os empreendimentos, pelo levantamento feito, estão adequadamente enquadrados. Entretanto, devido às suas particularidades essa análise deverá ser objeto de outro artigo, pois tem vários aspectos necessários a serem abordados, que estão fora do escopo deste.

3.1.2 A equipe inserida no bairro

A atuação da equipe do projeto no bairro foi preparada a partir do planejamento de oficina com a comunidade, para a qual foram definidos objetivos gerais e específicos, da caracterização da população e das estratégias de ação. Tomou-se como base a realização

da mesma oficina com os alunos do Projeto de Extensão, estruturada para ser realizada em etapas. O uso do jogo “O Direito à Cidade”, para levantar questões pertinentes à realidade da comunidade em questão, foi uma das técnicas pensadas.

Quanto ao objetivo geral, ficou definido que se deveria trabalhar para dar condições, à comunidade, de conhecimento das questões urbanas, empoderando-as a participar de audiências públicas, conferências e conselhos. Como objetivos específicos foram definidos os seguintes: a) estimular a participação dos moradores em atividades ligadas ao planejamento urbano; b) capacitar a população local quanto aos impactos gerados por projetos urbanos.

Foi definida uma estratégia de ação, com quatro etapas, conforme se observa no Quadro 1.

A mobilização dos moradores ficou a cargo da equipe do Serviço Social, representado por docente e discentes (com a professora e estudantes) da graduação realizando as atividades necessárias para atingir o objetivo do evento. Além das reuniões com as lideranças, foram distribuídos panfletos, feita divulgação nas igrejas e escolas da área de abrangência, no comércio local, bem como pela internet. Os docentes e discentes da geografia, utilizando técnicas cartográficas, mapearam os principais equipamentos públicos e sociais existentes na região, utilizados pelos moradores, bem como de outras lideranças que pudessem ser convidadas a participar da oficina. As atividades de inscrição foram distribuídas entre os alunos dos vários cursos participantes do projeto, sendo definida a data para 29 de julho de 2017.

1.	**MOBILIZAÇÃO**	- Contato com lideranças locais em reunião no dia 22 de julho de 2017; - Mapeamento das referências espaciais da comunidade (escolas, centros de saúde, CRAS); - Divulgação da oficina através de panfletagem e no site “urbanizando” e site Capacidades do Ministério das Cidades.
2.	**INSCRIÇÃO**	- Inscrições gratuitas; - Inscrições realizadas no dia da oficina; - Confecção de certificados pela Universidade Estadual de Londrina, AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) e departamentos envolvidos.
3.	**REALIZAÇÃO DAS OFICINAS**	- Duração: 3 horas - Conteúdo: apresentação da equipe e os objetivos da oficina; apresentação dos participantes; Jogo do Direito à Cidade; Aplicação do questionário para os participantes; discussão dos EIVs na vizinhança. - Socialização e síntese das informações produzidas; conclusão.

4.	**PUBLICIZAÇÃO**	- Produção de artigos; - Produção de material gráfico para divulgação do projeto em formato de folder ou cartilha e da proposta de capacitação da população.

Quadro 1 - Etapas da estratégia de ação

Conforme previsto foi aplicado o jogo "O Direito à Cidade", com a interação dos participantes nas questões relacionadas ao cotidiano de uma cidade fictícia. Diferente do propósito, os membros do projeto - professores/as e alunos/as - também participaram para auxiliar na dinâmica do processo, assim como integrantes do Movimento Participa Londrina que compareceram como observadores e foram convidados a se integrarem na dinâmica. Devido ao número limitado de participantes do bairro, o debate foi relativamente superficial sobre a região. Por isso, foi avaliado que, mesmo com o contato direto com a liderança da Associação de Moradores, não se conseguiu a mobilização desejada. Inferiu-se, inicialmente, que a divulgação não foi eficiente, comprometendo os objetivos da atividade.

3.1.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo, para identificar os impactos percebidos pela população moradora do entorno do empreendimento, aconteceu na segunda quinzena de setembro de 2017. Foi escolhido um dos supermercados da região, considerando os mapeamentos realizados e as "lembranças" da comunidade. A partir do mapeamento dos equipamentos, foi feita uma análise da área de abrangência desses, no entorno do supermercado, e definida a área de aplicação dos questionários. O bairro em que está diretamente inserido é o Leonor, situado na porção oeste da cidade de Londrina, cerca de 5km da região central, composto pelos Jardins Leonor, Santa Rita, Santiago, Maria Lúcia, Marumbi, Leste Oeste e Charrua. A área começou a ser habitada na década de 60, com moradias próximas às principais vias de ligação da cidade, se expandiu por meio de loteamento, ganhando a forma atual. Onde havia cafezais (cultivo predominante no início) loteamentos foram sendo implantados e casas construídas, mudando radicalmente a paisagem. Algumas ocupações irregulares ocorreram nesse tempo, com a formação de vários núcleos de favelas, ou assentamentos informais, como se denomina atualmente. Alguns foram regularizados, mas vários permanecem com a situação fundiária irregular. Essa área também possui grandes empreendimentos industriais, pois está na região que foi destinada a ser o "parque industrial" do Município no Plano Diretor elaborado em fins da década de 1950.

Atualmente o bairro possui 25.430 moradores, sendo 13.257 (52,1%) mulheres e 12.173 (47,9%) homens, que habita 8.433 domicílios, tendo 3,02 moradores por moradia (Censo demográfico de 2010, IBGE), demandando serviços e comércios cotidianos para

atender essa população.

Caracterizada e definida a área de pesquisa, no entorno do supermercado, foram visitadas 87 residências. Dentre estas 39 estavam desocupadas, fechadas ou os moradores se recusaram a atender, resultando em 48 questionários respondidos, representando 55,17% do total visitado.

Na tabulação dos dados se percebeu que as respostas de algumas questões não eram precisas, dificultando a interpretação e a organização dos dados para o geoprocessamento. Assim, se impôs a tarefa de reformular o questionário, mas procurar manter as questões que pudessem ser utilizadas comparativamente com o primeiro levantamento. Isso foi sendo pensado, paralelamente a várias outras atividades do projeto descritas no início e que não serão objetos deste artigo.

Várias atividades foram realizadas desde então até a aplicação de mais um questionário na vizinhança de outro supermercado, agora na zona leste. Em dezembro de 2018 a equipe voltou a campo para fazer esse levantamento, mas não realizou a oficina com a vizinhança do bairro, por ter sido focado no objetivo de fazer novos testes com a adequação do questionário a partir dos problemas encontrados no primeiro. A definição do empreendimento foi a partir dos mesmos critérios inicialmente definidos, devendo ser em um estabelecimento de porte semelhante ao do primeiro levantamento.

Os 12 membros da equipe que participaram do levantamento visitaram 72 residências no entorno do supermercado. Na vizinhança imediata, aqui entendida como a dos lotes voltados diretamente para o supermercado, as quadras que estão de frente para o supermercado, do outro lado da avenida frontal e as quadras residenciais do entorno, que não estão exatamente de frente para o mercado, todas as residências foram abordadas. Visitaram também áreas mais distantes, nas quais se optou por espaçar as residências a serem abordadas para se atingir a máxima distância possível do estabelecimento e tentar captar o limite dessa abrangência.

Na análise final dos dois levantamentos se verificou que a percepção predominante dos entrevistados, em ambas as regiões, é de que a implantação do supermercado foi boa para o bairro, pois atende as necessidades cotidianas e está próximo das residências. Há uma percepção de aumento do fluxo de veículos após a implantação do supermercado, mas não é muito clara no primeiro caso, pois faz bastante tempo que foi implantado e o EIV referente a ele é pela mudança de proprietário. Em função desta situação, o maior aumento de fluxo de veículos é atribuído à construção de um viaduto próximo, que transpõe a linha férrea. No segundo caso aparece mais claramente a relação entre o aumento de acidades e a implantação do supermercado, que gerou um fluxo de pedestres nas imediações, aumentando claramente o problema, sendo que 72% dos entrevistados fizeram essa relação. As piores avaliações foram referentes à falta de linhas de ônibus ou frequência insuficiente, à falta de pontos de ônibus ou proteção insuficiente contra intempéries. O impacto no aluguel e valorização dos imóveis também foram percebidos como significativos

- mais de 35% responderam que aumentou - e somente entre 5 e 10% responderam que diminuiu. A diferença é dos que não souberam dizer ou não quiseram responder ao questionário.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das várias atividades do projeto de extensão, desde as oficinas de nivelamento dos discentes, passando pelo trabalho com a comunidade e as pesquisas realizadas como meio para subsidiar o planejamento com a comunidade, a partir da percepção que tem de um tipo de empreendimento, possibilitada pelo projeto de extensão "Apoio à análise de Estudo de Impacto de Vizinhança – EIV" permitiu verificar que existem boas metodologias que possibilitam o nivelamento mínimo entre os estudantes de graduação. Nesse aspecto a metodologia ativa mostrou ser bem adequada, percebido claramente a partir dos resultados das oficinas realizadas no início do projeto. Entretanto, para o trabalho com a comunidade, a situação é um pouco diferente.

A experiência vivenciada nos mostrou a necessidade de aperfeiçoar a metodologia de abordagem junto à comunidade. A pouca presença de moradores da região na oficina foi um sinal de um distanciamento entre academia e população que precisa ser melhor entendido para ser superado. Um dos possíveis problemas, que pode ser adiantado como hipótese, é que a academia leva o problema para o território e não o contrário. A identificação do problema que as pessoas têm, em comum, ao que parece, deve ser o ponto de partida para a formulação de trabalhos extensionistas. Lembrando Paulo Freire (2017), as pessoas se sensibilizam com o que lhes é cotidiano. Fazendo uma comparação entre o resultado das oficinas com os alunos e com as pessoas do bairro desse estudo, verifica-se que a motivação dos primeiros/as está ligada diretamente ao conhecimento acadêmico, eles estão participando com interesse no projeto, por várias razões, e esta necessidade os estimula à participação no processo. Por outro lado, chamar as pessoas para discutir o impacto de um empreendimento que eles usam cotidianamente, que atende várias das suas necessidades e está "naturalizado" nas suas vidas, parece distante e com pouco sentido prático para essa população.

A realização das pesquisas, previstas no projeto de extensão, permitiu verificar a partir da percepção dos moradores, ainda que por meio de instrumentos de coleta de informações individualizados, que os maiores problemas que identificam estão relacionados à ausência ou ineficiência que alguns serviços e equipamentos urbanos - ônibus, ponto de ônibus, serviços públicos de saúde ou educação, espaços públicos - que em geral não relacionam com o tipo do empreendimento estudado, segundo os resultados desta primeira aproximação, sendo esta uma pista para subsidiar e organizar novos trabalhos junto aos territórios.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de extensão foi realizado com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), por meio do PROEXT 2015 e o estrutural e operacional da Universidade Estadual de Londrina. A todos e todas envolvidos, servidores públicos, o agradecimento de nossa equipe e em especial às alunas e alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Geografia, Direito e Serviço Social, que se envolveram apaixonadamente com o trabalho.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BERGOC, G. B.; AYUB, T. A. A.; ZANON, E. R. et al. **A experiência de oficinas de nivelamento e integração dos alunos de diferentes áreas de conhecimento participantes do projeto de extensão "Apoio à análise de Estudo de Impacto de Vizinhança – EIV"** p. 664-669. 2017. In 1_2018_05_04_ORAL.pdf acessado em 14/06/2021.

BRITO, L. G.; GÓIS, V. S. de. A cidade de Natal e o Estudo de Impacto de Vizinhança. **Revista do PPGD**. v.2, n.01, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

CAPÍTULO 15

A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Maria do Socorro Ramos Sousa
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho
http://lattes.cnpq.br/1238714205333044

Edjôfre Coelho de Oliveira
Professor orientador. Mestre em Educação.
Professor da Faculdade Santo Agostinho.
Lattes: 1849321949853471

RESUMO: O tema deste artigo surgiu do impacto causado pelo contato com a sala de aula durante o curso de pedagogia e tem como tema a formação de leitores críticos nos primeiros três anos do ensino fundamental. Traz como problemática compreender como ocorre o processo de formação de leitores críticos no período de alfabetização, sabendo-se que a formação desse aluno enquanto leitor critico é de fundamental importância para a vida do mesmo em sociedade. Em relação aos objetivos a pesquisa foi classificada como exploratória descritiva e explicativa de natureza dedutiva e possui abordagem qualitativa, tem como objetivo investigar a formação de leitores críticos com idades entre 6 a 8 anos e identificar os fatores que influenciam nas dificuldades dessa formação. Para fundamentar o trabalho monográfico foi realizada uma pesquisa bibliográfica com Albuquerque (2007), Antunes (2001), Soares (2005, 2015), Founi (2002), onde constatou-se que o trabalho docente para um alfabetização leitora inclui muitos aspectos que vão desde de a formação docente até as estruturas e as estratégias pedagógicas. Assim, definiram-se conceitos, concepções e teorias já existentes para confrontar com a problemática já delimitada.
PALAVRAS - CHAVE: Leitor crítico. Ciclo da alfabetização.

THE TRAINING OF CRITICAL READERS IN THE FIRST THREE YEARS OLD OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The theme of this article ascended from the impact caused by the contact in the classroom during the pedagogy course. It has as objective of study the formation of critical readers in the first three years of elementary school. The purpose of this article is to understand how the training process of conscious readers happens in the literacy process, knowing that the formation of this student as a critical reader is essential to their life in society. This research was classified as exploratory, descriptive and explanatory; it has a qualitative approach that claim to investigate the formation of critical readers about 6 and 8 years old. We identify factors that influence the difficulties of this formation. To support the research, we use authors as Albuquerque (2007), Antunes (2001), Soares (2005, 2015), Founi (2002). We realized that the teaching process of reading literacy includes many aspects. It includes teacher training and pedagogical structures and strategies. Thus, there are concepts and theories that confront problem defined.
KEYWORDS: Critical reader. Literacy cycle.

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, a palavra alfabetização ainda evoca apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, não sendo raro, ainda, se considerar alfabetizado aqueles que apenas adquiriram a técnica de "desenhar" ou decodificar as letras por repetição, como o habitual ato característico de se "tomar" a lição, prática comum nas escolas brasileiras de se pedir para o aluno repetir, um pequeno texto que decorara com a ajuda de alguém que sabia ler.

Essa situação deriva do uso do método tradicional de alfabetização, ainda utilizado na educação brasileira. Para os defensores desse método a leitura é uma atividade mecânica. Trata-se de adquirir a técnica para decifrar o texto, pois a escrita seria a transcrição gráfica da linguagem oral, assim, ler seria o equivalente decodificar o escrito em som.

A alfabetização não é tomada como processo contínuo que se prolonga pela vida toda, mas como um fenômeno que se esgota na aquisição da habilidade da leitura de pequenas frases e da escrita do próprio nome. Essa concepção de alfabetização tem comprometido o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e duradoura que auxilia em uma melhor vivência social e cultural com o seu meio.

Diante desses dados, lançou-se a seguinte problemática: Como os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a formação de leitores críticos na faixa etária entre seis e oito anos? Além disso, se buscou entender como é trabalhado em sala de aula o conceito de alfabetização e letramento e quais métodos são utilizados. Ainda, buscou-se traçar o perfil do aluno dos três primeiros anos do ensino fundamental enquanto leitor crítico e ao final, apresentou-se sugestões didático-metodológicas direcionadas à melhoria da formação de leitores críticos. Questionou-se também como deve trabalhar o professor para uma alfabetização leitora. Porque o trabalho docente em sala de aula deve ser precedido de um planejamento prévio dos objetivos a serem alcançados, bem como possíveis resultados a serem atingidos. Além da formação do docente, que também tem interferência na qualidade do trabalho em sala de aula como condição favorável para pôr em prática as diferentes diretrizes a serem seguidas pelo docente para desenvolver seu trabalho com eficiência.

Nesse contexto, esse trabalho se apresenta como de fundamental importância, pois pretende contribuir para as pesquisas desse nível de ensino, constatando os fatores que influenciam na formação de leitores críticos nos anos iniciais do ensino fundamental do referido sistema de ensino municipal, destacando-se pela abordagem da problemática com base em fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento do processo de leitura.

COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização

O processo de alfabetização caracteriza-se pela aquisição e desenvolvimento da linguagem através do domínio de habilidades básicas como ler, escrever, memória visual e auditiva, mas não se esgota nesses domínios, sendo necessário o seu desenvolvimento durante toda a vida para efetivar-se. Alfabetizar envolve diversas vertentes e é campo de discussão da educação como um todo, visto que seu resultado atinge todo o processo educacional.

Falando sobre isso, Soares (2015) afirma que em países de primeiro mundo, o significado de alfabetismo e analfabetismo, de analfabeto e de alfabetizado é fundamentalmente diferente do significado que esses mesmo termos tem em um país de terceiro mundo. Países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França declaram enfrentar dificuldade com a qualidade da alfabetização. O número de indivíduos, que após vários anos de escolaridade, tendo quase sempre concluindo o ensino fundamental, não possuem determinadas habilidades de leituras e escrita, encontram dificuldades em fazer certos usos da leitura e da escrita em situações sociais específicas.

Sobre a educação brasileira, Soares (2015) destaca que as análises e discussões sobre a qualidade da alfabetização, no contexto da escolarização básica, tem-se feito entre nós basicamente sobre duas perspectivas: ou se busca os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Em ambos os casos permanece o pressuposto de sabermos com clareza a que estamos nos referindo, quando falamos em alfabetização.

Na primeira perspectiva se discute os fatores responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos, a interferência dos vários fatores, entre eles os intra e os extraescolares que influenciam na aquisição da língua escrita. A adequação da escola e do material didático de alfabetização, as competências e as dificuldades dos professores que trabalham na alfabetização. Para a autora, deveria haver, ainda, a definição do tempo de aprendizagem para o domínio da leitura e da escrita, tanto em termo de duração de anos, como na quantidade de horas aulas por dia letivo.

Para se resolver esses problemas, a autora propõe mudanças curriculares e que sejam repensados os métodos de alfabetização, sendo os mesmos substituídos quando não cumprirem efetivamente a sua função. Já no segundo caso, se avalia a qualidade em função dos resultados do processo de alfabetização. A qualidade do processo de alfabetização pelo qual passou a criança é indicada em termos de domínios de habilidades em leitura e escrita.

Em ambos os casos, Soares (2015), faz uma crítica aos dois processos como sendo

ineficientes para revelar as verdadeiras dificuldades enfrentadas pela criança em seu processo alfabetizador:

> Em um e em outro caso, está também sempre presente, tal como ocorre na primeira perspectiva, o pressuposto de que o objeto cuja a qualidade se está avaliando está claro e suficientemente configurado: determina-se a qualidade da alfabetização por índices de exclusão, evasão, repetência, sem explicitação ou definição dos conhecimentos, aprendizagem, habilidades de que a criança foi excluída (exclusão da escola), ou aos quais renunciou (evasão), ou que adquiriu em nível insatisfatório (repetência); ou avalia-se a qualidade da alfabetização aferindo comportamentos de leitura e escrita definidos escolarmente, e quase sempre pela inércia da tradição (SOARES, 2015, p. 49, com parênteses no original).

A autora define como sendo a *qualidade da alfabetização*, as propriedades, os atributos, as condições da alfabetização, propriedades atributos e condições que determinam sua natureza. Nesse sentido, se torna importante definir o que se entende por qualidade em alfabetização, visto que esse conceito é algo em questão. Para se buscar a qualidade no processo alfabetizador, é de fundamental importância que se tenha bem definido o que se entende por qualidade.

Isto evidencia que sendo a qualidade definida como propriedade, atributo, condição, a avaliação da qualidade de um ser só pode ser a avaliação das propriedades, atributos, condições que determinam sua natureza e o distingue de outros seres. Se esse ser é a alfabetização, avaliar a qualidade da alfabetização seria avaliar propriedades, atributos e condições da alfabetização. Aprová-la, aceitá-la ou recusá-la, conforme o grau em que essas suas propriedades, atributos e condições se manifestam: podem existir ou não existir e existir em níveis diferentes.

Nesse sentido, alfabetização e letramento incluem diferentes níveis de dificuldade. Pode ficar apenas no saber ler e escrever, dependendo da época e contexto em que se encontra, ou ir até níveis mais elevados de intelectualidade, como compreender, interpretar e fazer inferências de diferentes gêneros textuais.

De acordo com Albuquerque (2007), alfabetizar como o ensino de "codificação" e "decodificação" passou a ser utilizado no final do século XIX, quando se utilizava principalmente dois métodos: o sintético, aprender sílabas e sons e o analítico global. No Brasil, a educação ganhou destaque após a Proclamação da República em 1889, e a escola como instituição responsável pela educação e o progresso. Nesse sentido, Tfouni (2002) destaca que:

> "o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude" e acrescenta que "alfabetizar compreende mesmo um processo mecânico e funcional que envolve domínio de habilidades de ler, escrever, fala e memória visual"(TFOUNI, p.15, 2002).

Além destas vertentes destacadas pela autora o processo de alfabetizar não pode se efetivar sem uma metodologia prático reflexiva como projetos de leitura e criação de

um ambiente leitor que consigam operar a alfabetização. Assim, "dentro do atual contexto, a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais" (TFOUNI, 2002, p.17) que levam a um fim, apesar de não se esgotar em si mesmo. Nesse sentido, a alfabetização apresenta-se como um processo que envolve um conjunto de habilidades o que o torna complexo e inacabado.

Letramento

Pensar sobre alfabetização remete a outro termo ao qual está vinculado ao processo de alfabetizar, o letramento, que surgiu na escrita dos pensadores da educação no Brasil a partir da década de 1990. De acordo com Soares (2015), o termo letramento é a versão para o Português da palavra inglesa *Literacy* que significa um estado ou condição assumida pela pessoa que adquiriu a habilidade de ler e escrever.

Para Tfouni (2002), a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu principalmente entre os linguistas de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. Porém, na atualidade, existe uma multiplicidade de significados para essa palavra, dificultando seu entendimento, bem como sua aplicação:

Assim, é possível perceber na fala Tfouni (2002), um posicionamento, que entende o letramento como um processo sócio histórico. Logo, o letramento diz respeito aos aspectos sociais do uso da linguagem, sua apreensão e aplicação de modo social e cultural.

Essa discussão vem no momento em que se discute a característica do processo de alfabetização que vai além da apreensão do código escrito, que é comumente referido como alfabetismo funcional, que se refere às habilidades de ler e escrever e à capacidade de utilizar essas habilidades em sua vida para continuar aprendendo. Mas, quando visto de perto, é fácil perceber que este termo se confunde com outro mais amplo, que é o de letramento.

Tfouni (2002) ajuda a compreender o conceito de letramento. A autora afirma que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da língua escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento está mais relacionado aos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Ainda de acordo com a autora, quando os estudiosos se debruçam sobre essa questão, costumam fazer as seguintes indagações: quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades "iletradas"? Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados, cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

Vygotsky (1984) *apud* Tfouni (2002) diz que o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do

comportamento humano que são os chamados "processos mentais superiores", tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas e etc.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente de atividades como a agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, geradas pela modernidade como o surgimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo.

Assim, Tfouni (2002), chama atenção para a questão do quanto a sociedade, o meio em que se vive, influencia no processo de letramento, não deixando essa tarefa somente a cargo da escola:

> A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mas que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2002, p. 27).

Nesses termos, o letramento é mesmo influenciado por toda a sociedade em suas dimensões sociais e culturais, contribuindo para a efetivação desse processo, seja ele considerado bem-sucedido ou não. Portanto o letramento atua na formação do sujeito de forma indireta, para tanto não está limitado à aquisição do código escrito, nem se efetiva pela sua simples aquisição, visto que também pode influenciar culturas sem o estrito domínio do código escrito. O letramento envolve o social, a história e a cultura que estão nesse processo e dele fazem parte não sendo possível sua efetivação sem esses fatores. O letramento está naquela vertente da alfabetização que não se esgota no alfabetizar, mas dura a vida toda.

O trabalho docente para uma alfabetização leitora

Quando se fala de método de alfabetização, são muitas as opiniões e perspectivas que prometem concluir com êxito a difícil tarefa da aquisição da escrita colocando a criança no munda da linguagem escrita. Porém, a maioria das pesquisas não apontam para um único método que iria dar conta sozinho de toda a tarefa de aprender a ler e escrever. Ainda mais quando essa alfabetização deve ir além da habilidade da aquisição do código escrito e do ato de decifração das letras.

Uma alfabetização que vá além da aquisição do código escrito em suas modalidades de ler e escrever ou repetir fórmulas, sem uma percepção e desenvolvimento crítico do ato de ler, e do que se ler, que se prolonga para toda a vida não se esgota apenas no aprender a ler e escrever. Esse fenômeno envolve dois polos da atividade educativa: materializado no fazer docente e na ação discente em um esforço individual do aluno.

Pensar sobre esse fenômeno envolve invariavelmente a discussão de métodos,

visto ser indispensável a adoção de uma metodologia quando se propõe a alfabetizar. Dois métodos vêm disputando a atenção de docentes e estudiosos nos últimos anos, o método analítico e o sintético. No método sintético, a correspondência entre o oral e escrito, entre o som e a grafia estabelecendo correspondências entre seus elementos mínimos, das partes ao todo.

Para os defensores desse método a leitura é uma atividade mecânica, trata-se de adquirir a técnica para decifrar o texto, pois a escrita seria a transcrição gráfica da linguagem oral, assim, ler seria o equivalente decodificar o escrito em som. Já no método analítico a leitura é um ato global, reconhecimento das palavras e orações, a análise dos componentes se dar posteriormente. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.23) a leitura é uma tarefa predominantemente visual "não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual".

Para Montessori (1965), que também pensou um método eficaz para alfabetizar, quando se fala de aquisição da linguagem gráfica, a criança tem o tempo próprio da aprendizagem, quando seu desenvolvimento já atingiu maturidade para processar esse aprendizado:

> A linguagem gráfica, à semelhança de "uma segunda dentição", só é utilizável num período avançado do desenvolvimento: é a linguagem que permite exprimir o pensamento já organizado logicamente, e recolher ideias de pessoas ausentes. Enquanto a criança for incapaz, pela sua imaturidade, de utilizar tal linguagem, poderá ser dispensada do penoso trabalho de aprendê-la. (p. 179)

Pensar sobre a alfabetização e letramento no Brasil, é pensar no que se entende por alfabetização de qualidade. Para Soares (2015), um dos problemas dessa discussão é que não se tem pensado ou deixado claro qual é a qualidade que a educação brasileira está buscando. E que a alfabetização até tem sido muito discutida, mas falta colocar-se tais ideias em prática. Mesmo essa discussão, se pauta a partir de apenas duas perspectivas, os fatores que determinam a qualidade da educação ou a avaliação do processo de alfabetização. A autora esclarece que:

> Assim, na primeira perspectiva, são discutidos os fatores responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; entre outros: a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra escolares na aquisição da língua escrita; à adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência do professor alfabetizador; a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, quer em termos de duração em anos do processo de alfabetização, quer em termos de horas-aulas por dia, etc (SOARES, 2015, p. 48).

Nesse contexto, são muitos os fatores imbricados no processo ensino-aprendizagem, como o professor, sem esquecer a qualidade de sua formação, materiais pedagógicos, métodos e técnicas e que contribuem para o sucesso ou fracasso da tarefa da alfabetização

e do letramento. Essa extensa rede tem que funcionar de forma organizada e eficiente. Sem esquecer a subjetividade do discente com todas as suas particularidades cognitivas.

Como deve trabalhar o professor para uma alfabetização leitora? Todo trabalho docente em sala de aula deve ser precedido de um planejamento prévio dos objetivos a serem alcançados, bem como possíveis resultados a serem atingidos. Para isso, além da formação de qualidade existem outras diretrizes a serem seguidas pelo docente para desenvolver seu trabalho com eficiência.

O processo de aprender a ler e escrever começa muito antes de a criança dominar efetivamente essas habilidades. Para o desenvolver a habilidade leitora o professor dever fazer exercícios de narrativas orais para aguçar a capacidade da criança de organizar ideias, não é porque a criança não escreve ainda que não pode contar histórias.

> No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leia e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de interpretação pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Pode ser condição para construção da autonomia leitora, e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem [...] (BRASIL, 1997, p. 69).

Assim, o desenvolvimento da habilidade leitora deve ser trabalhado como algo que precede a aquisição do código escrito, e não posterior, como se tem feito atualmente. Esses estímulos podem ser feitos através do contato de diferentes meios e textos de variadas formas como a narrativa oral onde para se contar uma história é preciso a organização e a sequência de ideias.

Projetos didáticos, devem ser desenvolvidos pelos alunos sob orientação do professor são efetivos porque levam os alunos a executar e planejar uma tarefa com um fim, favorecendo a dinâmica e a pesquisa, levando o aluno a exercitar habilidades como medir, cortar e calcular. Nas atividades sequenciais, os alunos são estimulados a produzirem narrativas a partir de um evento, como uma imagem, uma história em quadrinho ou uma viagem. São usadas para articular diferentes partes de uma aula ou aulas seguidas, dando continuidade às tarefas sem rupturas bruscas entre elas, ou mesmo para compreender um mesmo conceito em diferentes contextos. Atividades esporádicas são as realizadas de modo descontinuo, sem articulação com outras atividades, permitindo trabalhar objetivos que não estão planejados. Os jogos servem para exercitar papeis que não estão em seu cotidiano, ou imaginário, como os papéis do mundo adulto, e vivenciar regras.

O perfil do aluno leitor

Traçar o perfil de um aluno leitor pressupõe a definição de um modelo a ser alcançado, ou seja, a existência de um nível mínimo aceitável do domínio de certas habilidades da leitura como a compreensão do que se ler e a capacidade de conexão intertextual.

No caso do método silábico alfabético usado tradicionalmente no Brasil, as simples habilidades de reconhecer grafemas e fonemas, sílabas e construir frases, já são suficientes para o aluno ser considerado alfabetizado. Para uma demonstração mais concreta, basta lembrar-se que, na cultura brasileira, é de consentimento geral de todos, e do próprio sistema educacional que o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe assinar o nome.

Essa forma de senso comum utilizada de forma latente no sistema educacional brasileiro demonstra a noção mais comum do conceito de alfabetização que cultivamos. Mas esse fato não se deve à ausência de um perfil do aluno leitor no sistema educacional brasileiro, mas a uma relativa distância entre a sua teoria e a prática.

O Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, define em seus escritos as habilidades que devem apresentar um aluno ao final do seu primeiro ciclo de vida escolar, o chamado Primeiro Ciclo: ler e reconhecer sons e letras, interpretar, produzir textos e reconhecer os diferentes gêneros textuais.

Esse perfil leitor privilegia aspectos que dialogam com a alfabetização leitora defendida por pesquisadores como Soares (2015), em que o objetivo principal da alfabetização seja um letramento para a vida toda, possibilitando ao aluno o aprender a aprender para a formação de um cidadão crítico.

A partir de Antunes (2001), é possível se chegar a um perfil do aluno leitor, lembrando que esse perfil é mutável, visto que a própria educação é um processo que está sempre em transformação.

> a) Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida;
>
> b) Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade;
>
> c) Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir, não somente uma qualificação, mas competência que o torne apto a enfrentar inúmeras situações;
>
> d) Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos;
>
> e) Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;
>
> f) Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis;
>
> g) Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia e discernimento.

Assim, o aluno leitor é aquele que adquiriu a habilidade e a capacidade de fazer a leitura não só de textos escritos, mas também de outras linguagens como a leitura e interpretação de imagens. A aquisição dessas habilidades tem como principal objetivo

desenvolver no aluno a competência do aprender a prender para que o mesmo continue aprendendo.

Ler não significa apenas o domínio das habilidades do código escrito, mas também a leitura de textos visuais representados através de imagens, sejam elas estáticas ou em movimento

O aluno leitor é um cidadão que aprende com diferentes meios e manifestações e usa dessas informações para acessar o mundo. Destaca-se a autonomia do educando enquanto sujeito crítico que seleciona suas fontes de informação e as recebe criticamente, delas tirando proveito para suas lições de mundo.

Que se entende enquanto sujeito localizado em um tempo e em um espaço, e por isso, valoriza as manifestações da sua cultura regional. Adota uma postura crítica em face das informações que circulam através dos meios de comunicação de massa afirmando-se como sujeito que pensa e questiona, assumindo seu lugar no mundo. Dar-se, nesse contexto, a valorização do pensamento e da cultura regional como forma legítima de apreender o mundo e a realidade própria dos seus pares e do local em que vive.

Sugestões didático-metodológicas direcionadas à melhoria da formação de leitores críticos

Dentro desse contexto, nota-se uma incoerência entre a teoria e a prática docente, visto que os documentos oficiais como os PCNs traçam em suas propostas um perfil implícito do aluno leitor, com domínio de habilidades leitora que lhe proporcionam a capacidade de ler criticamente através de um letramento que dure para a vida toda.

É importante notar que, apesar dessas sugestões didático-metodológicas, essa teoria não se reflete como prática comum no trabalho docente, visto que ainda se cobra do sistema de ensino oficial uma alfabetização mais eficiente que venha realmente ~~a~~ capacitar o aluno para uma leitura crítica.

Nestes aspectos, alcançar esses níveis de habilidades, exige o ato do planejar não como ato que esgota em si mesmo, mas como algo contínuo que perpassa toda a atividade do professor alfabetizador:

1- Avaliação Diagnóstica e acompanhamento da leitura e escrita: para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas é fundamental que o professor faça, periodicamente, as avaliações diagnósticas internas. Preferencialmente elaboradas de forma coletiva pela equipe pedagógica da escola, podem ser aplicadas no início do ano letivo, no encerramento dos semestres, com o objetivo de diagnosticar distorções no processo ensino-aprendizagem, conhecer os alunos, planejar e replanejar as ações, a partir dos resultados obtidos, e intervir no momento certo. Para tanto, é necessário orientar os professores na tarefa de descobrir o que cada aluno sabe, realizando um diagnóstico inicial da turma que permitirá identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças possuem, em qual o nível de leitura se encontram e quais os conhecimentos

matemáticos já foram consolidados e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem. É importante realizar também diagnósticos intermediários e finais. Esta atividade permite uma avaliação e um acompanhamento dos avanços na aprendizagem e a definição de atividades de intervenção. Além disso, deve representar momentos no qual os alunos têm a oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que já aprenderam.

2-Planejamento pedagógico: porque revela uma intenção consciente do que se quer desenvolver para alcançar os objetivos propostos. Conforme Rays (2000, p.1), o planejamento é o fio condutor da ação educativa. “Planejar o ensino revela sempre uma intenção (consciente e/ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver”. Nele estão elencados aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, ao mesmo tempo consolida tarefas e saberes críticos, criativos, reflexivos, enfim transformadores.

3-Plano de aula: o planejamento das aulas diárias deve ser flexível e levar em conta a realidade dos alunos, deve ser sistematizado contemplando as necessidades e os avanços já alcançados.

4-Procurar orientação com coordenador pedagógico da instituição: ele deve orientar o trabalho do professor para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem;

5-Buscar ideias com os próprios alunos: para melhores resultados em atividades em sala de aula. É importante que o aluno, o principal sujeito do processo, esteja envolvido e consciente dos objetivos a serem atingidos. Sua reação e a sua fala são de fundamental importância para que o professor reavalie o quanto o seu planejamento está interagindo com a realidade concreta ao qual ele pretende interferir e modificar

6-Ter uma rotina diária de trabalho: o trabalho com atividades organizadas promove a qualidade. O planejamento de uma rotina diária de trabalho pressupõe o estabelecimento de uma dinâmica não só para a sala de aula, mas também para toda a escola. O trabalho com atividades organizadas possibilita o controle do tempo e leva a um ritmo sistematizado, promovendo a qualidade da educação básica. Essa forma de trabalho permite transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo intencional, além de gerar uma expectativa positiva em que o aluno percebe a continuidade do processo educativo. A rotina é um caminho que permite estabelecer parâmetros de qualidade na organização do trabalho, privilegiando práticas que proporcionam o avanço na alfabetização, assegurando a aprendizagem do aluno. Organizar bem as atividades e trabalhar de maneira sistematizada garante a racionalidade de tempo e proporciona ao professor tranquilidade por seguir um ritmo preestabelecido e sem improvisos.

7-Reforçar o processo de avaliação com o objetivo de identificar os fatores que influenciam na não aprendizagem: Nesse sentido, a avaliação deve estar de acordo com os objetivos elencados no planejamento pedagógico. Na avaliação devemos considerar o processo, por isso a avaliação deverá ser contínua e processual. Para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas é fundamental que o

professor faça, periodicamente, as avaliações diagnósticas internas. Preferencialmente elaboradas de forma coletiva pela equipe pedagógica da escola, podem ser aplicadas no início do ano letivo, no encerramento dos semestres, com o objetivo de diagnosticar distorções no processo ensino-aprendizagem, conhecer os alunos, planejar e replanejar as ações, a partir dos resultados obtidos, e intervir no momento certo.

8-Projetos de leitura: é importante desenvolver junto aos alunos projetos de leitura que venham a incentivá-los a tomar gosto pelo hábito de ler, apresentando importantes estratégias e espaços alternativos para o desenvolvimento da leitura, objetivando desenvolver ações que utilizem a leitura como fonte de prazer, informação e aprendizagem, em diversos espaços e suportes, ampliando a escrita e o conhecimento dos alunos. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

9-Criação de um ambiente leitor: Soares e Batista (2005), apontam a criação de um ambiente leitor na sala de aula como sendo de fundamental importância no processo de aquisição da linguagem:

> Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotina, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação a distancia, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 53).

O planejamento é o exercício que atravessa e é atravessado por todas essas atividades pedagógicas, que se caracterizam pela constante repetição, sem se constituírem como repetitivas. Cada aula se constitui em novos desafios que exigem constante adaptações, por isso um planejamento flexível, que possibilite ao professor adaptá-lo às mudanças que o percurso exige, como forma de instigar os alunos em busca de constantes desafios na busca da leitura crítica.

O aluno é o ponto de chegada e o ponto de partida para se repensar os efeitos da ação planejada considerando seus aspectos positivos e negativos e as modificações que o próprio desenvolver do processo exige.

10-Trabalhar com a interdisciplinaridade: conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir,

falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.

11-Trabalhar de forma lúdica: a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse cuidado pode despertar o interesse da criança pelo que está estudando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional brasileiro ainda apresenta a alfabetização como aquisição das habilidades de leitura e escrita, não sendo raro, ainda, se considerar alfabetizado aqueles que apenas adquiriram a técnica de "desenhar" ou decodificar as letras por repetição.

Diante desse contexto, lançou-se a seguinte problemática: Como os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a formação de leitores críticos na faixa etária entre seis e oito anos? Como é trabalhado, em sala de aula, o conceito de alfabetização e letramento e quais métodos são utilizados?

Para buscar respostas para essas perguntas investigou-se o processo de ensino aprendizagem e como o professor trabalha a formação desses educandos para torná-los leitores capazes de entender criticamente o que leem e o mundo em que vivem e construírem novos significados a partir de autores que veem discutindo a temática ao longo dos anos.

Com Magda Soares (2015), discutiu-se as concepções de alfabetização enquanto processo que vai além da concepção de aquisição da linguagem, com Tfouni (2002), desenvolveu-se a ideia de alfabetização com letramento para a formação de um cidadão crítico e o aspecto sócio-histórico do letramento, através de Albuquerque (2007), foi possível traçar o contexto histórico em que vem se desenvolvendo o processo de alfabetização na educação brasileira.

Constatou-se que o trabalho docente para um alfabetização leitora inclui muitos aspectos que vão desde a formação docente até às estruturas e as estratégias pedagógicas. O professor dever ter conhecimentos de como a criança aprende, seus aspectos cognitivos e psicológicos e apresentar condições que favoreçam a formação leitora crítica, como um ambiente em que o educando possa ter contato com diversos gêneros textuais e vivencie a experiência do mundo da leitura.

Assim, a maioria dos autores apontam a importância de uma alfabetização leitora como um processo continuo que se prolonga por toda a vida, indo além do simples processo de aquisição da linguagem. A alfabetização e o letramento são de fundamental importância para o desenvolvimento da vida política, social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento**. IN: SANTOS, Carmi Ferraz (Org). Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flaboyant, 1965.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de ensino**: um ato político-pedagógico. In: RAYS, Oswaldo Alonso. Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000. p.13-31.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/ Fae/ UFMG, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 16

O JOGO DIDÁTICO: CONCENTRAÇÃO PARA O APRENDIZADO DO ESPANHOL

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 18/06/2021

José Eliziário de Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Rio Branco
http://lattes.cnpq.br/4068781178521178

Ana Lúcia Vidal Barros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Rio Branco
http://lattes.cnpq.br/2697867503810406

Ana Meire Alves da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Rio Branco
http://lattes.cnpq.br/2597051118975570

César Claudino Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Rio Branco
http://lattes.cnpq.br/2849228565323531

Paulo Eduardo Ferlini Teixeira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Nova Andradina (MS)
http://lattes.cnpq.br/8074192339783196

RESUMO: O jogo didático é uma atividade lúdica que, utilizado de forma planejada, constitui-se em ferramenta indispensável ao ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Além de promover um bom rendimento escolar, principalmente, pode combater o déficit de atenção dos alunos. O artigo tem como objetivo relatar experiências escolares concernentes ao ensino de língua espanhola como segunda língua. O estudo foi realizado durante o 2º bimestre de 2015 com a participação de 60 alunos do 6º ano do ensino fundamental II na disciplina de língua espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – UFAC. A abordagem dos fatos pesquisados foi qualitativa descritiva, uma vez que o comportamento dos aprendizes foi observado e descrito durante a aplicação do projeto pedagógico denominado “Dominó Didático”. Durante a culminância, os discentes encaixavam peças do jogo didático contendo parte do conteúdo estudado durante o bimestre. A prioridade da atividade foi de revisar os conteúdos estudados para a avaliação bimestral, corrigindo o déficit de aprendizagem dos alunos. Detectou-se que os estudantes tiveram melhoria satisfatória nas notas das provas, e consequentemente, um grande avanço no processo de aquisição da língua espanhola. Evidenciou-se, ainda, que os discentes despertaram o gosto pelo idioma espanhol e desenvolveram novas habilidades e competências através do estudo coletivo e colaborativo, pois as ações foram realizadas em grupos. Pode-se concluir que a montagem coletiva de peças de dominó com conteúdo em espanhol, utilizada como forma de revisão, resultou em grande melhoria no desempenho dos alunos, reduzindo consideravelmente o déficit de atenção dos estudantes que dificulta a capacidade de concentração e, consequentemente, a aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Jogo. Aprendizagem. Espanhol. Projeto Pedagógico.

THE DIDACTIC GAME: CONCENTRATION FOR SPANISH LEARNING

ABSTRACT: The didactic game is a playful activity that, used in a planned way, constitutes an indispensable tool for teaching and learning the mother tongue and foreign language. In addition to promoting good academic performance, it can mainly combat the students' attention deficit. The article aims to report school experiences concerning the teaching of Spanish as a second language. The study was carried out during the 2nd bimester of 2015 with the participation of 60 students from the 6th year of elementary school II in the Spanish language discipline of the Colégio de Administração of the Federal University of Acre – UFAC. The approach of the researched facts was descriptive qualitative, since the learners' behavior was observed and described during the application of the pedagogical project called "Didactic Dominoes". During the culmination, students fitted pieces of the educational game containing part of the content studied during the two-month period. The priority of the activity was to review the contents studied for the bimonthly assessment, correcting the students' learning deficit. It was detected that the students had a satisfactory improvement in the test scores, and consequently, a great advance in the Spanish language acquisition process. It was also evident that the students awoke a taste for the Spanish language and developed new skills and competences through collective and collaborative study, as the actions were carried out in groups. It can be concluded that the collective assembly of domino pieces with content in Spanish, used as a form of revision, resulted in a great improvement in student performance, considerably reducing the students' attention deficit, which hinders the ability to concentrate and, consequently, the learning.
KEYWORDS: Game. Learning. Spanish. Pedagogical Project.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, emergiram muitos debates sobre metodologias no ensino propedêutico, ou seja, na educação básica, com destaque ao ensino fundamental II. É constante a busca por métodos inovadores que favoreçam a evolução do aprendizado da criança para crescerem como cidadãos, considerando essa como uma das etapas de transição na vida escolar do estudante. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998 p.07), o Ensino Fundamental I apresenta apenas as disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Entretanto, no 6º ano são acrescentadas outras disciplinas no currículo, inclusive uma ou duas línguas estrangeiras. A escola, como entidade responsável por oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades e aptidões através da teoria e da prática baseia-se em leis normativas e técnicas pedagógicas para cumprir o seu papel na sociedade, auxiliando a família que oferece as primeiras instruções informais aos pequenos. Nesse sentido, a Constituição da República, em seu artigo 227, traz o conceito de criança como "pessoa em desenvolvimento com prioridade absoluta" de receber educação para o seu desenvolvimento intelectual. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

criado pela Lei 8.069/1990 prioriza como um dos direitos fundamentais à criança: Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (arts. 53 ao 59).

O principal objetivo deste trabalho, é refletir sobre a aplicação de projeto pedagógico para auxiliar a aprendizagem do espanhol através do Dominó Didático como uma das alternativas metodológicas promissoras baseadas em experiências teóricas e práticas aplicadas no ensino de língua espanhola. Além disso, esse estudo visa apontar direções que contribuam para amenizar o problema da falta de atenção dos alunos na realização de atividades em sala de aula que interferem no processo ensino e aprendizagem.

O citado projeto justificou-se pela afirmação de que os jogos educativos quando utilizados de forma planejada podem contribuir para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de língua estrangeira no 6º ano do ensino fundamental II. Ademais, podem enfocar variados aspectos linguísticos como compreensão auditiva, a pronunciação, o estudo gramatical, a aquisição do vocabulário, dentre outras modalidades de conteúdos programáticos.

Diante da necessidade de aquisição de um novo código linguístico no mundo globalizado é previsível que o ensino da língua estrangeira comece na idade tenra do indivíduo. É necessário que o professor de língua apresente à criança conteúdos de forma lúdica, destacando a prioridade no ensino contextualizado em forma de jogos, brincadeiras, estimulando a participação ativa e criativa do discente. Vale ressaltar que a língua não deve ser considerada apenas um código linguístico, mas deve ser valorizada como forma de representações artísticas, culturais e sociais de um povo. Assim, o docente deve ficar atento e propor metodologias eficazes ao ensino e aprendizagem da língua alvo, considerando cada fase do desenvolvimento da criança.

A metodologia de projetos na escola

Na opinião de Toyohara (2010), ultimamente, muito se tem discutido e refletido sobre a pedagogia viabilizada a partir da metodologia de projetos na escola.

> A aprendizagem baseada em projetos é uma proposta de ensino-aprendizagem que se concentra na concepção central e nos princípios de uma tarefa, envolvendo o aluno na investigação de soluções para os problemas e em outros objetivos significativos, permitindo assim ao estudante trabalhar de forma autônoma na construção do seu próprio conhecimento [Markham et. al. 2008], [Pozo 1998]. Pozo (1998) ressalta que ensinar a resolver problemas "supõe colocar a ênfase no ensino de procedimentos, embora sem perder de vista a importância dos conceitos e das atitudes para resolver problemas", problemas esses que, ao serem solucionados exigem, segundo Echeverría & Pozo (1998), uma compreensão da atividade ou tarefa, a concepção de um plano que conduz à meta, a execução desse plano e, finalmente, uma análise que permite determinar o alcance ou não da meta. Assim, constitui a edificação de um projeto de aprendizagem. (TOYOHARA, 2010, p. 04).

Dito de outra forma, a principal função da idealização e aplicação de projetos no contexto da educação é resolver entraves que dificultam o processo de ensino e

aprendizagem. Nessa perspectiva, acredita-se que uma das principais dificuldades dos professores de ensino fundamental II é manter a atenção dos discentes sempre voltada para as ações pedagógicas.

A idealização do projeto Dominó Didático para o ensino de língua espanhola

Observando as dificuldades dos alunos em compreender aspectos estruturais e culturais da língua espanhola, tanto na escrita quanto na fala, decorrentes de vários fatores, dentre eles a falta de atenção nas aulas, resolvemos idealizar um projeto de ensinamento de tal língua através da metodologia inspirada em jogos didáticos. O Dominó Didático foi idealizado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, visto que, muitos dos quais não haviam tido o contato com uma língua estrangeira antes. As ações planejadas tinham como objetivo promover um aprendizado formal dos conteúdos da disciplina, além de incentivar o desenvolvimento socioeducativo por meio do método sociointeracionismo proposto por Vygotsky.

Para a idealização do projeto primeiramente foi feita uma sondagem sobre os alunos de duas turmas de 6º ano em relação ao comportamento e participação nas aulas de espanhol. Assim, surgiram as perguntas: Por que os alunos apresentam baixo rendimento no aprendizado? Após detectar o problema, surgiram outras perguntas: Qual a relevância do projeto pedagógico para o aprendizado de língua estrangeira? E, por último: quem serão os beneficiários resultantes das ações aplicadas?

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto pedagógico foi pesquisa-ação, identificada por Franco (2005, p. 489) como "uma ação prática que cientificiza prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática". Para a realização do projeto contamos com a participação de três bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em língua espanhola da Universidade Federal do Acre (UFAC). Ademais, durante o processo de realização do projeto, houve interação e colaboração entre professor, bolsistas e alunos, o que permitiu uma melhor dinâmica na troca de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Coria-Sabine e De Lucena (2015) afirmam que há controvérsias de pensamentos sobre a cognição da criança que abrange variadas teorias cognitivas. As autoras afirmam que para alguns teóricos "a criança traz em si, inicialmente, apenas um conjunto de reflexos" (p.07). Além disso, outra afirmação que mais chama a atenção na concepção das autoras é que "a criança é vista como uma parceira ativa em sua própria aprendizagem, e o professor deve respeitar suas características e suas formas de pensar" (p.08), oferecendo um ambiente sadio e espontâneo propício à experimentação, à descoberta uma vez que a criança é um ser curioso.

Com base nos estudos de Vygotsky (1989ª), é possível afirmar que a intervenção do professor no sentido de desenvolver aptidões na criança em idade escolar, é fundamental,

embora muitas vezes ele não esteja apto para desenvolver normas e técnicas eficazes na construção do intelectual da criança. Cabe ao profissional em educação pesquisar, investigar e buscar informações científicas comprovadas para serem implantadas novas metodologias em sala de aula de forma inovadora e adequada à comunidade estudantil, visando o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante para avançar e alcançar méritos na vida escolar.

Na visão de Piaget (1975), a criança sofre a interferência do meio no processo de aprendizagem. Esse meio pode ser entendido como o ambiente familiar e a escola, nos quais são produzidos estímulos no indivíduo de forma ativa a partir do contato com objetos. Nesse sentido, é importante pensarmos na materialização das ações didático-pedagógicas para construir um caminho fértil, propondo a aprendizagem significativa dos discentes. Segundo o autor, o contato com o aspecto material faz com que a criança produza respostas interpretativas do fato vivido, oferecendo a criação de estímulos de aprendizagem.

Para o pesquisador, é previsível que:

> (...) a origem do conhecimento não está somente no objeto nem no sujeito, mas antes numa interação indissociável entre os dois, de tal modo que aquilo que é dado fisicamente é integrado numa estrutura lógico-matemática implicando a coordenação das ações do sujeito. (PIAGET, 1975 p.75).

No contexto do novo ensino básico, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), é apresentado como proposta orientar as ações pedagógicas, envolvendo docentes e discentes através da aplicação de conteúdos de forma articulada que deem suportes aos estudantes de forma contínua no sentido de auxiliar na compreensão e na resolução de desafios do mundo atual.

> Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018 p.13).

As competências e habilidades, em grande parte, são manifestadas pelos discentes através de leituras e execução de atividades práticas no ambiente da sala de aula tanto em língua materna como em língua estrangeira como uma demonstração do meio e não de um fim. A leitura é considerada como um exercício que deve ser sempre avaliado de forma contínua e processual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998) definiam a leitura como

> [...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra.

> Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. (PCNs, 1998, p.69 e 70).

Nesse sentido, entende-se que a prática leitora é a base para a compreensão e assimilação de conteúdos linguísticos e culturais de um sistema formal (língua). No caso da aquisição de uma língua estrangeira, torna-se fundamental o trabalho iniciado com o incentivo à leitura, seguida por práticas concretas de ensino que ofereçam ao aluno um contato direto com a língua meta através de atividades lúdicas.

O papel do professor e o uso da linguagem no ensino de línguas

O estudo da linguagem tem um papel preponderante na fase educacional que antecede ao ensino médio e ao ensino superior. Vivemos em um mundo globalizado, onde nos deparamos com diversos tipos de linguagens representadas em variados idiomas de diferentes nações. Efetivamente, no dia a dia, as crianças têm inúmeras possibilidades de assistirem filmes com legendas em diferentes línguas como inglês, espanhol, francês dentre outras. Por isso, entende-se que há urgência em a escola oferecer o ensino de idiomas durante a fase do Ensino Fundamental ou quem sabe na pré-escola, considerando a possibilidade de proporcionar ao educando uma gama de experiências linguísticas para a criação de conceitos sobre a linguagem e a cultura de diferentes povos da América Latina.

O lúdico do jogo como ferramenta de auxílio ao professor e o ensino e aprendizagem do espanhol

O livro didático é uma das ferramentas oferecidas pela escola para dar suporte ao planejamento de ações pedagógicas em determinada disciplina. Contudo, evidentemente, não pode ser considerado como a única ferramenta de aprendizagem dos alunos. Torna-se imprescindível a inovação de metodologias ativas por parte do professor para a didática na sala de aula, principalmente no ensino da língua espanhola.

Outrossim, a importância das atividades lúdicas na sala de aula é mencionada no texto dos PCNs (1998, p.19) como possibilidade de explorar a expressividade da criança na construção do caráter e, por isso, não devem ser consideradas de forma equivocadas.

> "Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, mas sim como uma manifestação natural da criança".

Nesse contexto, com base em pesquisas sobre cognição da criança, tais atividades lúdicas podem estimular a forma de desenvolver ainda o físico, o intelectual, o poder cognitivo e social, aprimorando a criação do caráter empático, onde o aluno aprende com seus erros e acertos, de forma coletiva e colaborativa, além de contribuir para a formação de um ser humano, solidário, reconhecendo e valorizando o "outro". Vygotsky (1989) em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, afirma que o pensamento está vinculado à palavra e se concretiza na linguagem aprendida através de situações

concretas. Nesse contexto, é previsível que o jogo desempenhe um papel muito importante porque oferece condições para o aluno pensar e agir no mundo real, manifestando seu pensamento, sua criatividade na prática.

> “En verdad, el linguage es no solo un medio del comunicación, sino tambien un medio del pensamento, y la consciencia se desarrolla principalmente com a ayuda del linguage y surge a partir de la experiencia social (1989a, p.67).

Na visão do autor, a linguagem não se resume a uma alternativa de comunicar-se, mas uma forma de transmissão do pensamento, de experiência e, consequentemente, de emancipar-se socialmente. É por meio da linguagem que se concretizam as relações sociais entre os indivíduos e a criança apresenta uma grande capacidade de desenvolvê-la, proporcionando as habilidades cognitivas e afetivas no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, os estudos da linguagem desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin (1995) afirmam que a construção do discurso ideológico do sujeito é obtido através da linguagem com a utilização de um código que seria a língua falada ou escrita. Entende-se que na aplicação do Dominó Didático são disseminadas variadas formas de linguagem como a visual, a escrita e a falada, onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações reais na língua espanhola com a mediação do professor. Na realização do jogo didático é imprescindível que o professor se expresse numa linguagem que seja conhecida ao aluno. É possível que utilize a língua portuguesa como tradução, mas também torna-se indispensável a utilização da língua espanhola no diálogo com os discentes.

Para Bakhtin/Voloshinov (1995),

> (...) é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995 p.70).

O Dominó Didático utilizado como ferramenta metodológica para o ensino do espanhol

O projeto pedagógico descrito nesse artigo foi realizado em 2015 no colégio de aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC) com alunos de 6o ano do ensino fundamental II na disciplina de língua espanhola. Além disso, o professor da disciplina contou com a participação de três acadêmicos do 6º período do curso Licenciatura em Língua Espanhola da UFAC, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) para a confecção e realização do projeto na sala de aula, viabilizando a mediação entre professor/bolsistas/alunos, três personalidades do processo ensino e aprendizagem atuando em atividades interativas e colaborativas focados no êxito da escola e do ensino.

Tal projeto pedagógico foi realizado com duas turmas de 30 alunos. No início do 2º semestre do ano letivo de 2015, foi feito um levantamento diagnóstico sobre o conhecimento dos discentes acerca da língua espanhola. Como resultado observou-se que a maioria

não havia estudado tal língua estrangeira, mas conheciam algumas palavras através de diálogos com familiares e amigos descendentes de peruanos e bolivianos, uma vez que moram na fronteira Brasil, Peru e Bolívia. Foi disponibilizado aos alunos um questionário com perguntas fechadas sobre os jogos que eles participavam nos momentos ócios. Dentre as opções havia o xadrez, a dama, o dominó e o futebol. A maioria respondeu que gostava de jogar dominó. Com as informações colhidas, procurou-se elaborar um plano que envolvesse o jogo dominó com funções didáticas. Daí, surgiu a construção do "Dominó Didático de Espanhol" abordando conteúdos didáticos conforme os apresentados no plano de ensino da disciplina língua espanhola para o 6º ano do ensino fundamental II.

Procedimentos adotados para confeccionar e aplicação do Dominó Didático

- Utilizar o plano de curso do 6º ano do ensino fundamental II como referência na construção do jogo didático como ferramenta metodológica no ensino da disciplina língua espanhola;
- Elaborar a organização dos conteúdos através da montagem de fichas com imagens e textos digitados no computador;
- Fazer a impressão do material elaborado;
- Fazer a colagem das fichas em pedaços de papelão recortados;
- Fazer o revestimento com fitas adesivas para dar maior durabilidades às peças do dominó;
- Fazer a montagem dos jogos, marcando a 1ª e a última peças para facilitar o trabalho dos alunos;
- Fazer a confecção das 100 peças divididas em 05 grupos de 20 peças com seus respectivos conteúdos didáticos em língua espanhola.
- Aplicar o jogo em 02 turmas de 6º ano do colégio de Aplicação da UFAC com 30 alunos divididas em 06 grupos de 05 alunos para cada turma;
- Os alunos fazem a montagem das peças do dominó e quando um grupo termina a montagem, o mesmo grupo passa a montar outro jogo de dominó com diferentes peças que representam conteúdos temáticos novos;
- No final, ganha o grupo que conseguir montar mais jogos e, consequentemente, conseguirá obter mais conhecimentos teóricos e práticos em língua espanhola.
- O grupo vencedor receberá um prêmio como reconhecimento do mérito.

É importante frisar que o jogo é realizado no horário de aula, ou seja, dois horários de 50 minutos de aula. No final, será proposto um debate sobre as principais dificuldades apresentadas pelos discentes.

Materiais necessário para a construção do dominó didático

- Notebook;
- Cartolina;
- Cola;
- Tesouras;
- Papelão
- Estilete
- Fita durex
- Papel A4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em reunião com a coordenação e diretoria da escola, foi mencionada a ideia de preservar o material confeccionado para que possa ser adaptado e utilizado nos anos posteriores. Um fator positivo ocorrido na escola é que a ideia de utilizar jogos na aplicação de conteúdos didático-pedagógicos foi acatada por outros professores, tanto da área de linguagem como de outras disciplinas.

> Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Observou-se que as aulas de língua espanhola se tornaram mais atrativas para os discentes que, esperavam ansiosamente pelos jogos em todos os finais de semestres letivos. Aqueles que tinham dificuldades de entendimento dos conteúdos tinham a oportunidade de tirar dúvidas e realmente aprender na prática através do jogo Dominó Didático.

Foi perceptível também a mudança de comportamento dos alunos enquanto ao coletivismo, ao companheirismo, pois os discentes que passavam a maior parte da aula tentando de certa forma se isolar no interior da sala, procuraram trocar ideias com os demais, desenvolvendo estratégias para o jogo, aprimorando a sua criatividade, percepção e autonomia baseada na aprendizagem colaborativa, respeitando as diferenças no ritmo de aprendizagem do colega do grupo.

Outro fato interessante observado foi que os alunos que tinham maior facilidade de absorver o conhecimento da língua espanhola ajudavam aos demais, explicando da forma que eles compreendiam, utilizando uma linguagem peculiar aos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que não há uma única maneira de transmitir conhecimentos e amenizar os obstáculos que dificultam o aprendizado do discente, mas, certamente, há várias metodologias para ensinar e aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, o uso do lúdico através da aplicação de jogos é uma das estratégias mais atrativas para convencer o aluno de que precisa se dedicar no processo de aprendizagem. As crianças não aprendem de forma forçada. O conhecimento deve ser prazeroso e transmitido, observando as aptidões, as habilidades de cada aluno. Com isso, observou-se que, quando as atividades são realizadas em grupo, os discentes demonstram mais interesse de participarem. Quando os desafios são postos como forma de competição, os aprendizes procuram se destacar e isso a metodologia baseada em projetos nos proporciona perceber de forma clara.

É, portanto, plausível que as escolas acatem a liberdade de os docentes adaptarem os conteúdos de sua disciplina baseados em diferentes intervenções metodológicas. Nessa direção, é possível refletir sobre o uso de projetos pedagógicos na escola, pois entendemos que essa prática traz o aluno para o centro do processo ensino-aprendizagem, tornando-o a peça principal no desenvolvimento de suas potencialidades. Tal metodologia proporciona a construção do conhecimento de forma coletiva e criativa, evidenciando o reconhecimento do outro como ser humano ativo e criativo.

Podemos concluir que esse projeto despertou o interesse dos alunos na participação ativa das aulas de espanhol. O projeto lhes trouxe conhecimentos linguísticos, sociais, culturais e de mundo. Observamos que houve uma aprendizagem significativa, pois os mesmos demonstraram aptidões na resolução de questões e desenvolveram a atividade de trabalhar em grupo, respeitando os colegas de equipe, aprimorando as competências comunicativas em língua estrangeira, enriquecendo seu vocabulário e formação do caráter humano e motivador da paz. As experiências e os saberes trazidos do convívio foram teorizadas e transformadas em conhecimentos linguísticos formais.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. Cadernos de orientação curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental Rio Branco, AC: SEE, 2009.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do método Sociológico da Linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-359

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 de jun de 2021.

CÓRIA- SABINI, M. A; LUCENA, R. F. Jogos e brincadeira na educação infantil. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, 2005.

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.27 de out. de 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neta, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L S. (1989a). Obras completas: fundamentos de defectologia Havana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO

Projeto Dominó Didático em Espanhol (2015)

Alunos do 6º ano Colégio de Aplicação (UFAC)

CAPÍTULO 17

OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NOS PROGRAMAS DE DOUTORADO BRASILEIROS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 18/06/2021

Cidllan Silveira Gomes Faial
Programa Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde – EEAAC/UFF
Instituto Federal Fluminense *Campus* Bom Jesus do Itabapoana
Bom Jesus do Itabapoana-RJ
http://lattes.cnpq.br/6847926501184139

Eliane Ramos Pereira
Programa Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde – EEAAC/UFF
Niterói-RJ
http://lattes.cnpq.br/5088894307129020

Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva
Programa Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde – EEAAC/UFF
Niterói-RJ
http://lattes.cnpq.br/1669330469408012

Letycia Sardinha Peixoto Manhães
Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro
Campos dos Goytacazes-RJ
http://lattes.cnpq.br/7354779247420519

Ligia Cordeiro Matos Faial
Instituto Federal Fluminense *Campus* Bom Jesus do Itabapoana
Bom Jesus do Itabapoana-RJ
http://lattes.cnpq.br/0427054552367664

Lívia Márcia Vidal Pires
Programa Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde – EEAAC/UFF
Niterói-RJ
http://lattes.cnpq.br/4600139979640398

Artigo publicado em: FAIAL, C. S. G. et al. Emprego de referenciais teórico-metodológicos nos programas de doutorado brasileiros na área de Educação Física. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

FAIAL, C. S. G. et al. Os referenciais teórico-metodológicos nos programas de doutorado brasileiros na área de educação física/ use of theoretical-methodological references in brazilian doctoral programs in the area of physical education. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 91610–91623, 2020b.

RESUMO: Em uma tese, a descrição clara e objetiva de seu embasamento teórico-metodológico fundamenta e robustece seus resultados. Este estudo objetivou identificar e discutir o emprego dos referenciais teórico-metodológicos das teses na área da Educação Física. Das 492 teses utilizadas, 342 tinham abordagem quantitativa (69,5%), 120 qualitativa (24,4%) e outras (6,2%); 440 não apresentaram referencial (89,4%), 30 apresentaram referencial teórico (6,1%) e 22 teórico-metodológico (4,5%), somando 52 estudos com referencial explicitado (10,6%). Dos referenciais Teórico-metodológicos emergiram duas categorias: 1- "O corpo-sujeito, o outro e o meio como objetos do fenômeno" e 2- "As políticas e relações sociais como prisma do fenômeno". Além da predominância de abordagens quantitavas, dos estudos qualitativos apenas 1/3 referenciaram sua abordagem, revelando necessidade de maior rigor metodológico nos

estudos qualitativos na área. O volume de teses que emergiram da primeira categoria, revela uma vocação natural da área de Educação Física para a compreensão do fenômeno do corpo-sujeito, do outro e do meio em detrimento do político social.
PALAVRAS - CHAVE: Pesquisa qualitativa; Educação Física; Referencial teórico; Referencial teórico-metodológico.

USE OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFERENCES IN BRAZILIAN DOCTORAL PROGRAMS IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: In a thesis, the clear and objective description of its theoretical-methodological foundation bases and strengthens its results. This study aimed to identify and discuss the employment of the theoretical-methodological references of theses in the field of physical education. Of the 492 theses used, 342 had quantitative approach (69,5%), 120 qualitative (24,4%) and others (6.2%); 440 did not present reference (89,4%), 30 presented theoretical reference (6.1%) and 22 theoretical-methodological (4.5%), adding 52 studies with Explicit reference (10.6%). Of the theoretical-methodological references emerged two categories: 1- "The body-subject, the other and the medium as objects of the phenomenon" and 2- "The politics and social relations as prism of the phenomenon". In addition to the predominance of quantitaves approaches, the qualitative studies only 1/3 referenced their approach, revealing the need for greater methodological rigour in the qualitative studies in the area. The volume of theses that emerged from first category, reveals a natural vocation of the area of physical education for the understanding of the phenomenon of the body-subject, the other and the environment to the detriment of the social politician.
KEYWORDS: Qualitative research; Physical Education; Theoretical reference; Theoretical-methodological reference.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes e importantes desafios da construção de uma pesquisa é estabelecer um referencial teórico que dialogue com o método utilizado e sustente o objeto de estudo em investigação. A reflexão epistemológica de um determinado objeto investigado se solidifica por meio de distintas abordagens reunindo outras formas de conhecimento para o entendimento do fenômeno em estudo, caracterizando o referencial teórico-metodológico (MOREIRA, 2004). O rigor metodológico na leitura da realidade, na produção dos dados e sua interpretação é pressuposto da investigação epistemológica. Ao conhecer as linhas teórico-metodológicas correntes da pesquisa em saúde, permite ao pesquisador empregar instrumentos intelectuais precisos e revelar a historicidade do campo da pesquisa (DESLANDES; IRIART, 2012). A Educação Física, ao estabelecer-se como área de conhecimento da saúde, sujeita-se também à necessidade de referenciar-se quanto à teoria e/ou metodologia a fim de atender as demandas do entendimento do fenômeno a ser estudado.

Influenciada pela área médica, até metade da década de 1980, a produção da

Educação Física era pautada nos conceitos de corpo e saúde. Tendo o corpo atlético como modelo higienista-esportivista, o conceito de saúde se entrelaça ao de estética, reduzindo o padrão de beleza à boa forma. Após a década de 90 estes conceitos são problematizados a partir das Ciências Humanas que passa ter grande entrada na área. As críticas à compreensão reducionista do corpo no pensamento clássico são diversas. "*Além dos aspectos orgânicos, os aspectos culturais, sociais e históricos do corpo humano passam a ser considerados, desvelando os aspectos simbólicos, a capacidade do ser humano se expressar, se comunicar, de atribuir sentidos e de se transformar*" (MENDES, 2009).

No final do século passado, apesar de o periódico científico ser o meio primário de disseminação dos resultados de pesquisa e desenvolvimento do conhecimento; no Brasil, a utilização deste meio por dissertações e teses para divulgação de sua produção não se fazia representativa (MIRANDA; PEREIRA, 1996). Um levantamento acerca da produção do conhecimento na Educação Física e Educação Especial oriunda de dissertações e teses, mostrou que 58% das publicações dissertações/teses foram sob a forma de artigos de periódicos científicos, 29% em capítulos de livros e 13% em livros, confirmando o artigo científico em periódico como canal de publicação mais utilizado para divulgação de trabalhos científicos (SACARDO; HAYASHI, 2011).

Ao considerar a tese como produto final dos programas de doutorado para formação do pesquisador e a partir dela sua divulgação no meio científico, a opção pela descrição clara e objetiva de seu embasamento teórico-metodológico, dentre outros, fundamenta e robustece seus resultados (AUGUSTO et al., 2013).

Para tanto, a fim de subsidiar a elaboração do presente estudo apresenta-se a seguinte questão norteadora: Quais os referenciais teórico-metodológicos empregados em pesquisa nos programas de doutorado brasileiros na área da Educação Física? Não obstante, tem-se como objetivo identificar e discutir os referenciais teórico-metodológicos empregados nas teses na área da Educação Física. Ao se estruturar enquanto revisão integrativa da literatura, acredita-se que este estudo possa contribuir para a fundamentação do exercício epistemológico do pesquisador ao facear os artefatos teóricos conceituais ao fenômeno a ser explicitado.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, método de pesquisa que busca sintetizar conhecimentos de forma ordenada e abrangente, ao responder interrogações, proporcionando uma compreensão ampla sobre determinado tema de pesquisa. Para sua elaboração, faz-se necessário percorrer as seis etapas seguintes: determinação do tema e escolha da questão de pesquisa, criação dos critérios de inclusão e exclusão para a busca na literatura, delimitação das informações a serem absorvidas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos, avaliação dos trabalhos incluídos na revisão, interpretação

dos resultados, apresentação da revisão/síntese do conhecimento (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014; MENDES et al., 2008).

Para identificar os referenciais teórico-metodológicos operacionalizados nas pesquisas na área da Educação Física foi feita uma busca on-line no banco de teses e dissertações do acervo bibliográfico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o emprego do seguinte descritor: “educação física”. Esta busca se deu no mês de maio de 2017.

Os critérios de inclusão para a presente revisão integrativa foram: trabalhos referenciados no acervo bibliográfico do Banco de Teses da CAPES nos idiomas português, inglês e espanhol, com recorte temporal de 2012 a 2016, para a grande área de conhecimento “Ciências da Saúde” e para área de conhecimento “Educação Física”. Foram excluídas todas as dissertações, além das teses não disponibilizadas na Plataforma Sucupira, carentes da sistematização do seu acesso e integralidade do trabalho.

Inicialmente, ao aplicar o descritor Educação Física entre aspas, para ser considerado o termo na íntegra, foram selecionados 15349 trabalhos. Ao realizar o recorte temporal de 2012 a 2016 restaram 6177 estudos. Ao selecionar dois itens “ciências da saúde” como grande área de conhecimento, obteve-se 5246 pesquisas. Por fim, demarcou-se a área de conhecimento “educação física”, elucidados também em dois itens. Encontrou-se uma amostra de 3162 obras. Destes, 2564 eram dissertações e 598 teses, tal que apenas 516 teses foram encontradas, na íntegra, na plataforma sucupira. O processo de seleção das teses deu-se a partir da leitura dos resumos dos 516 trabalhos. Nesta seleção, 21 trabalhos pertencentes ao programa do Doutorado em Reabilitação e Desempenho Funcional da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, foram excluídos por se tratar de um programa da área de fisioterapia, não atendendo, portanto, ao objeto deste estudo; um trabalho de fisioterapia incluído no programa de Doutorado em Educação Física da Universidade Federal do Paraná em Curitiba e dois trabalhos da Universidade Católica de Brasília não foram localizados, mesmo quando a busca foi realizada no acervo bibliográfico da própria instituição. Desta forma, foram eleitas 492 teses, as quais foram usadas para a extração do objeto da pesquisa. O diagrama abaixo ilustra o passo a passo metodológico realizado:
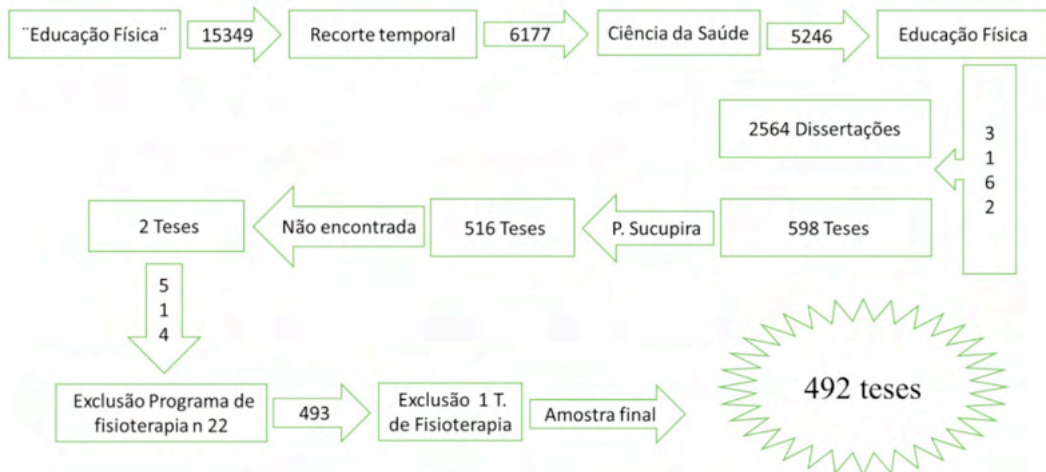
Fig. 1*. Diagrama de ilustração da trajetória metodológica.*

Fonte: Os autores (2018)

Para organização dos dados elaborou-se um quadro contendo os seguintes dados: Título, autor, data, programa de pós-graduação, tipo de abordagem da pesquisa (qualitativa, quantitativa, mista, quali-quantitativa e quanti-qualitativa), resumo do trabalho, presença do referencial teórico-metodológico e o cenário da pesquisa. Para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, foram também descritos os tipos de abordagens e os referenciais teóricos encontrados na presente investigação. A seguir os dados foram analisados com relação aos tipos de abordagem e categorizados de acordo com seus enfoques teórico-metodológicos emergidos dos estudos qualitativos, originando duas categorias distintas: "O corpo-sujeito, o outro e o meio como objeto do fenômeno" e "As políticas e Relações Sociais como Prisma do Fenômeno".

3 | RESULTADOS

No acervo analisado, considerando o tipo de abordagem investigativa, observou-se um predomínio de estudos quantitativos, correspondendo a 342 trabalhos, o que representa 69,5% da amostra. Encontrou-se também 120 estudos de abordagem qualitativa (24,4%); 22 de abordagem quanti-qualitativa (4,5%); 7 de abordagem quali-quantitativa (1,5%); e apenas um estudo foi designado como de abordagem mista (0,2%).

Do universo apreciado, 440 não fizeram referência teórica ou teórica-metodológica (89,9%). Apenas 52 teses realizaram a determinação nítida do referencial adotado (10,5%), destas 30 para referencial teórico (6,1%) e 22 para teórico-metodológico (4,5%). Apesar do predomínio de estudos com abordagem quantitativa na amostragem inicial, somente 3 trabalhos realizam com clareza sua referenciação teórica. Observou-se um predomínio dos estudos com abordagem qualitativa na delimitação precisa tando do referencial

teórico quanto do teórico-metodológico correspondendo a 44 teses. Das pesquisas de abordagem quanti-qualitativos só 5 referenciaram a teoria, já os estudos de abordagem quali-quantitativa e abordagem mista não fizeram qualquer referência teórica ou teórico-metodológica. A Tabela 1 mostra o quantitativo das teses estratificadas segundo seu tipo de abordagem, bem como o instrumento teórico ou teórico-metodológico explicitado nos resumos.

Abordagem		Referenciais no Resumo		
Tipo	***n***	**Teórico**	**Teórico-Metodológico**	***n***
Qualitativa	120	22	22	44
Quantitativa	342	3	-	3
Quanti-Qualitativa	22	5	-	5
Quali-Quantitativa	7	-	-	-
Mista	1	-	-	-
Total	**492**	**30**	**22**	**52**

Tabela 1. Quantitativo de teses segundo a abordagem e a identificação teórico-metodológica.

Fonte: Os autores (2018)

Percebe-se uma variedade de referenciais teórico-metodológicos abordados em 22 pesquisas nos diversos programas de doutorado brasileiro na área de Educação Física. Destas, todas apresentaram abordagem qualitativa. Um quantitativo de 30 estudos aponta apenas os arsenais teóricos com foco em objetos específicos, sem referenciação metodológica que suporte explorar as teorias que os sustentam.

Acerca dos referenciais teóricos citados nos resumos, identificou-se um total de 21, com destaque para a Teoria do Modelo Ecológico e a Teoria de Pierre Bourdieu, adotadas em 5 e 4 estudos, respectivamente; a seguir, a Teoria de Michel Foucault e a Teoria de Norbert Elias, ambas em 2 estudos; e o restante dos referenciais teóricos embasando apenas um estudo cada. A tabela 2 expõe todos os referenciais teóricos encontrados e suas respectivas frequências, oferecendo uma visão geral do emprego destes referenciais teóricos nos doutorados na área de Educação Física.

	Referenciais Teóricos	**n**
1	Teoria/Modelo Bioecológica(o) do Desenvolvimento Humano	5
2	Teoria de Pierre Bourdieu	4
3	Teoria de Michel Foucault	2
4	Teoria de Norbert Elias	2
5	Teorias de Norbert Elias e de Pierre Parlebás	1

6	Teoria do Curso da Ação	1
7	Teoria de Jacques Lecoq - "Corpo Poético"	1
8	Pós-Estruturalismo: Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais	1
9	Teoria Crítica Emancipatória de Paulo Freire	1
10	Teoria de Rudolf Laban	1
11	Teoria Social Cognitiva	1
12	Contribuições teóricas de Mannheim, Elias, Bourdieu, Lahire, Brandão e Jessé Souza.	1
13	Concepção de Estado, Sociedade Civil e Hegemonia em Gramsci	1
14	Teoria e Metodologia das Competições Esportivas e do Modelo Teórico de Marques (2004)	1
15	Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Educação Desportiva	1
16	Teoria da Autodeterminação	1
17	Teoria de Sistemas	1
18	Teoria do Yoga Védico de Srimad Bhagavad-gita	1
19	Teoria de Huberman	1
20	Teoria da Autodeterminação	1
21	Dinâmica Ecológica da Tomada de Decisão	1
	Total	**30**

Tabela 2. Referenciais teóricos encontrados e sua frequência.

Fonte: Os autores (2018)

Nas teses oriundas dos programas de doutrorado na área de Educação Física, encontrou-se um total de 6 referenciais teórico-metodológicos explicitados em seus resumos, sendo eles: Etnografia, Fenomenologia, Representações Sociais, Materialismo Histórico Dialético, *Policy Analysis* e *Policy Cycle*, Sociologia das Profissões e Teoria da Prática. Destaca-se aqui a Etnografia com quase o dobro da soma das frequências dos outros referenciais teórico-metodológicos, tornando seu emprego referência em pesquisas na área de Educação Física, de acordo com este estudo; mais distante, a Fenomenologia, Representações Sociais e o Materialismo Histórico-Dialético adotados em 2 estudos cada um; conceitos da *Policy Analysis* e do *Policy Cycle* juntamente com a Sociologia das Profissões e Teoria da Prática foram ambos adotados em apenas 1 estudo cada. A tabela 3 apresenta a frequência dos referenciais teórico-metodológicos que foram encontrados nos estudos com abordagem qualitativa, distribuídos em suas devidas categorias de análise. Há de se destacar também a categoria “O corpo-sujeito, o outro e o meio como objeto do fenômeno” agrupar um número expressivo de 18 teses, representando 81,82% do total de teses com referencial teórico-metodológico explicitado, em detrimento da categoria “As políticas e Relações Sociais como Prisma do Fenômeno” com apenas 4 teses representando 18,18% deste total.

Referenciais Teórico-Metodológicos	n
O corpo-sujeito, o outro e o meio como objeto do fenômeno	
1 Etnografia	14
2 Fenomenologia	2
3 Representações Sociais	2
As políticas e Relações Sociais como Prisma do Fenômeno	
4 Materialismo Histórico-Dialético	2
5 *Policy Analysis* e do *Policy Cycle*	1
6 Sociologia das Profissões e da Teoria da Prática.	1
Total	**22**

Tabela 3. Frequência dos referenciais teórico-metodológicos identificados nos estudos com abordagem qualitativa.

Fonte: Os autores (2018)

Os seis referenciais teórico-metodológicos que dão sustentação epistemológica aos 22 estudos com abordagem qualitativa são empregados a uma diversidade de cenários, novamente com destaque para a etnografia, uma vez que esta é utilizada por 14 estudos e, consequentemente, abrangendo uma maior variedade de horizontes. A tabela 4 ilustra os referenciais teórico-metodológicos e seus respectivos cenários de pesquisa.

Referencial Teórico-Metodológico	Cenário
Etnografia	- Escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí-SP - Alunas dos anos finais do Ensino Médio pertencentes à Congregação Cristã no Brasil ou da igreja evangélica Assembleia de Deus - Projeto Espaço Com-Vivências do Curso de Educação Física da UCB - Ciberespaço - Um ginásio de treinamento de alto rendimento, na categoria feminina - Escola Indígena Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande, entre Santo Antônio de Leverger e Rondonópolis de Mato Grosso - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS - Academia de MMA de Porto Alegre - Universidade Estadual de Londrina-PR e a Keele University-UK - Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol - Parque Araribóia em Porto Alegre-RS: comunidade - Campeonato Livre de Futebol Social do Centro Cultural e Recreativo Cristóvão Colombo, Piracicaba/SP - Vila Olímpica do Complexo do Alemão - Ambiente escolar de ensino superior

Fenomenologia	- Distintos campos do conhecimento para o ensino do movimento humano - A dança como linguagem
Teoria das Representações Sociais	- Projeto social no subúrbio do Rio de Janeiro-Brasil - Colégio Militar do Rio de Janeiro
Materialismo Histórico-Dialético	- V Edição dos Jogos Mundiais Militares no Rio de Janeiro, Brasil. - Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitra de Goiânia
Policy Analysis* e do *Policy Cycle	- A estrutura e as ações dos entes federativos promotores do esporte de rendimento no Brasil, no Paraná e no município de Curitiba
Sociologia das Profissões e da Teoria da Prática	- Unidades de Saúde do Distrito Sanitário Leste em Goiânia - GO

Tabela 4. Referenciais teórico-metodológicos e seus respectivos cenários de pesquisa.

Fonte: Os autores (2018)

4 | DISCUSSÃO

Nas pesquisas de caráter qualitativo predominam o cuidado métrico de referenciação teórica ou teórica-metodológica, explicado por sua natureza de lançar seu olhar sobre o fenômeno partindo de ferramentas para melhor compreendê-lo. Nas pesquisas quantitativas, onde os resultados falam por si, verificou-se pouquíssimos estudos com enunciação teórica, nelas o rigor de seu método dialoga bem com a métrica de seus objetos de estudo, os quais não priorizam o olhar sobre o fenômeno, mas o fenômeno em si mesmo.

A predominância dos estudos quantitativos nas teses pesquisadas, corrobora com confirmação recente de prevalência de estudos biológicos apoiados na fisiologia como construção histórica da área de Educação Física, mesmo apontando um crescimento do foco para as ciências humanas numa possível mudança de direção da produção do conhecimento na área (ROSA; LETA, 2011). A ausência de referenciais teórico-metodológicos em 100% dos estudos quantitativos, evidencia o crédito no qual o rigor do método sustenta a pesquisa, que busca evidenciar o fenômeno e não o compreender. Embora essa seja a essência desse tipo de pesquisa, recomenda-se que o objeto de estudo seja suportado por uma base teórica que justifique a necessidade do estudo em diferentes contextos de empregabilidade, inclusive, o da própria pesquisa; o que se apresentou em apenas três estudos.

Questão que necessita especial atenção é o modo como a maior parte dos estudos quantitativos construiu o arcabouço do resumo a ser explorado como “prefácio” do estudo, inconsistente, sem evidenciação/citação clara das etapas da pesquisa, mas apenas o modo como o estudo se operacionalizou. Tal fato torna latente a necessidade de elaboração de resumos ricamente estruturados para que sejam apreciados pela comunidade científica, facilitem as buscas por assuntos que mantenham qualquer intercessão e ampliem os

subsídios para estudos afins.

Na busca de responder ao objetivo da presente pesquisa, os referenciais teórico-metodológicos elucidados a partir das investigações qualitativas pesquisadas na área de Educação Física, foram categorizados como “O corpo-sujeito e o meio como objeto do fenômeno” e “As políticas e relações sociais como prisma do fenômeno”.

4.1 O corpo-sujeito, o outro e o meio como objeto do fenômeno

Nesta categoria se observa que, nas diversas dinâmicas de investigação do fenômeno, o pesquisador se debruça na apreensão do sujeito a fim de o compreender, compreendendo também o outro e suas relações com o meio. A seguir discute-se a empregabilidade de cada referencial teórico-metodológico emergido a partir das teses pesquisadas.

Na Etnografia, o senso comum é descortinado para a compreensão do social e o observador lança seu olhar sobre o olhar do sujeito no simbolismo do que é estudado. Este método foi utilizado inicialmente em pesquisas antropológicas, tradicionalmente nos estudos das minorias culturais e populações primitivas (GODOY, 1995). Mais que estudar pessoas, a Etnografia significa aprender com elas – na descrição de um conjunto de significados culturais de um determinado grupo social, a fim de entender seu modo de vida, na forma que as pessoas aprendem a ver, ouvir, falar, pensar e agir nas mais variadas formas; isto tudo do ponto de vista de seus próprios membros informantes (SPRADLEY, 1979).

Os estudos que se apropriaram da Etnografia buscaram compreender o relacionamento do indivíduo com a atividade física e seu encontro com o seu significado de implicação na saúde. Isto pode ocorrer nos mais variados espaços de sua prática; daí a diversidade de cenários encontrada: instituições de ensino, perpassando por projetos sociais, ciberespaço, campeonatos e até instituições religiosas.

A seguir, tem-se a Fenomenologia, que desvela o que é cotidiano no “universo” do ser onde a experiência se dá; transcende a vivência para descrevê-la através da ótica de filósofos cujas linhas de pensamento auxiliam o questionamento do fenômeno que deseja compreender, como “óculos”.

Com influências de Platão, Descartes e Brentano, o alemão Edumund Husserl, no início do século XX, introduz a fenomenologia como um novo pensamento filosófico influenciando outros pensadores como Martins Heidgger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre e Maurrice Merleau-Ponty, repercutindo esta filosofia em todos os continentes. Significa o estudo dos fenômenos, o que aparece à consciência, o que é dado, de forma a explorá-lo. O que se percebe, pensa e fala, tanto no que une o fenômeno ao ser de quem é fenômeno, como no que une o Eu para quem é o fenômeno. Identifica-se por assegurar o sentido dado ao fenômeno, onde o mundo é o fenômeno, o que se mostra, embora precise ser desvelado e assim chegar ao que realmente é: sua essência (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

A fenomenologia emergiu em estudos de natureza que buscavam compreender o movimento humano em seu sentido amplo, por exemplo, no cenário do ensino do movimento humano, compreendido na sua essência, e da dança, como uma forma milenar de expressão, linguagem e sentimentos.

Os referenciais que se utilizam das representações sociais se caracterizam pela horizontalidade com que tratam os tipos de conhecimento. Ciência e senso comum são correlacionados para buscar compreender o significado do fenômeno por quem o vivencia, entre representações e práticas. É a compreensão da lógica do outro. Este referencial pode elucidar como grupos específicos compreendem o mundo que os cerca, a exemplo de grupos praticantes de esportes específicos, em cenários igualmente específicos, como projeto social no subúrbio do RJ e o Colégio Militar; instituições sociais cuja diversidade de pessoas, vidas e histórias influencia ricamente o modo como as relações se apresentam na percepção de corpo (JUSTO; CAMARGO; ALVES, 2014; SECCHI; CAMARGO; BERTOLDO, 2009).

4.2 As políticas e Relações Sociais como Prisma do Fenômeno

Como uma evolução histórica, num movimento de compreensão do fenômeno, as teses de doutoramento, aqui agrupadas, preocuparam-se com o aprofundamento do conhecimento da área de Educação Física acerca das relações sociais, das políticas públicas e suas interfaces profissionais no contexto sócio-econômico-cultural, apoiadas no Materialismo Histórico-Dialético, nos conceitos de *Policy Analysis* e do *Policy Cycle* e, na Análise da Política e da Análise Sociológica das Profissões.

O Materialismo Histórico-Dialético, estruturado por princípios histórico-filosóficos, determinaram uma nova condução social no mundo. O materialismo, como método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas; associou-se à dialética, no tripé tese-antítese-síntese, para compreender e descrever o fenômeno das transformações sociais e políticas; inclusive do processo saúde-doença e seus determinantes sociopolíticos (COSTA, 2010). Os estudos analisados sob este arcabouço, desenvolveram-se em teses que buscaram compreender o contexto de realização de eventos esportivos sob seu aspecto de promoção da saúde; a exemplo dos Jogos Mundiais Militares e da Secretaria de Esporte e Lazer de Goiânia.

Os conceitos da *Policy Analysis* e do *Policy Cycle*, expressão apresentada pela primeira vez em 1936 por Harold Dwight Lasswell (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015) , também conhecidos como “Análise da Política”, constituem um conjunto de elementos que possibilita um rico olhar explicativo-normativo sobre o processo de elaboração de políticas públicas, sendo uma metodologia de investigação social empregada para analisar a atividade da autoridade pública.

A Análise da Política visa compreender não somente a política em si, mas o comportamento dos atores sociais envolvidos, buscando o porquê e para quem tais

políticas são desenvolvidas. Envolvida no processo de análise e não de avaliação, leva em consideração valores individuais e interesses dos envolvidos; assim como regras e procedimentos organizacionais, características do ambiente socioeconômico no qual operam as instituições políticas (SERAFIM; DIAS, 2012)pretende-se apresentar, após um esforço de revisão bibliográfica, uma reflexão crítica acerca de alguns dos principais conceitos e ferramentas frequentemente utilizados pela Análise de Política (ou Policy Analysis, aqui compreendida como um campo disciplinar semi-institucionalizado.

A tese que se apropriou da Análise Política focou na compreensão das estruturas e das ações públicas quanto ao esporte de rendimento no Brasil, no Paraná e no município de Curitiba; confrontando o referencial teórico-metodológico com a pesquisa documental relacionada aos aparatos jurídicos e institucionais das três esferas administrativas; apontando os limites de suas estruturas administrativa-político-esportivas.

Na Sociologia das Profissões e da Teoria da Prática, também conhecida como Análise Sociológica das Profissões, as profissões se tornam alvo de estudo do campo da sociologia, vinculando-se estreitamente aos campos da educação e do trabalho, como se seu estudo fosse uma história, por isso abordam aspectos histórico-sociológicos (ARAÚJO, 2014). Obras dessa teoria destacam atributos particulares das profissões não observáveis às ocupações comuns, o funcionamento da sociedade capitalista e a defesa do profissionalismo. Fazem uma releitura cientificamente fundamentada das recomposições sociais, culturais e econômicas que transpassam o campo do trabalho na atual sociedade globalizada (GONÇALVES, 2008). Sociologicamente, esta teoria possui duas vertentes: funcionalista, uma profissão depende de um conjunto específico e preciso de atributos que a distingue da ocupação; e a interacionista, privilegia a passagem da ocupação à profissão em atividades onde a divisão do trabalho é resultado de interação social (ANGELIN, 2010).

A partir de análise documental e pesquisa de campo em unidades de saúde da Região Leste de Goiânia, uma tese utilizou da Sociologia das Profissões para analisar os conflitos e tendências nos processos de conformação, desenvolvimento e explicação dos fenômenos relacionados à Educação Física e Saúde Pública, em sua busca por legitimação no campo no SUS naquela região.

Como limitações do presente estudo, tem-se as teses não disponíveis na íntegra na Plataforma Sucupira, impossibilitando a contemplação destas no estudo. Outra limitação foi a incipiência de construção de alguns resumos, em sua maior parte, quantitativos.

5 I CONCLUSÃO

Além da predominância quantitativa nas abordagens, o presente estudo revelou uma necessidade de maior rigor metodológico para abordagens qualitativas na área de Educação Física, pois mesmo nos estudos puramente qualitativos, cerca de apenas 1/3 referenciaram claramente sua abordagem.

A discussão oriunda dos trabalhos revela a percepção do emprego coerente dos referenciais teórico-metodológicos em atenção aos métodos utilizados e ao objeto de pesquisa, ilustrada nos mais diversos cenários de seu modo de empregabilidade e operacionalização. Isto confirma a importância de uma referenciação teórica-metodológica bem fundamentada, para fortalecer o estudo e tornar os resultados da investigação mais robustos.

Recomenda-se ainda, que estudos de reflexão acerca dos referenciais teórico-metodológicos sejam postulados de forma a auxiliar pesquisadores a fundamentar teoricamente sua investigação, seguindo o rigor metodológico exigido em abordagens qualitativas.

A maioria absoluta dos estudos que emergiram a categoria “O corpo-sujeito, o outro e o meio como objetos do fenômeno” revela uma vocação natural da área de Educação Física para a compreensão do corpo-sujeito, do outro e do meio em detrimento do fenômeno político social.

Sendo a publicação dos resultados das teses uma realidade crescente, especialmente em periódicos científicos, o presente estudo, ao descrever e analisar os referenciais teórico-metodológicos empregados na área de Educação Física, enriquece a discussão quanto ao seu papel no campo da saúde, elucidando as diferentes formas de emprego destes referencias em relação à percepção de corpo adotada na área.

Diante da abrangência do tema e frente aos achados do presente estudo, emerge algumas indagações como sugestão para possíveis investigações futuras:

Os achados quanto à predominância de abordagem quantitativa em relação à qualitativa, bem como suas devidas referenciações teóricas ou teórica-metodológicas, revelam uma possível tendência de produção de conhecimento na área de Educação Física?

Considerando que as teses nos programas de doutorado representam o produto final na formação de um pesquisador; a atuação dos pesquisadores egressos dos programas de doutorado na área de Educação Física sofre impacto de sua formação? Como? Em que nível?

REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015.

ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, 2010.

ARAÚJO, J. C. S. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 189–98, 2014.

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, dez. 2013.

COSTA, C. A. S. DA. Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de marx. **Praxis Filosófica**, n. 31, p. 61–72, 2010.

DESLANDES, S. F.; IRIART, J. A. B. Usos teórico-metodológicos das pesquisas na área de Ciências Sociais e Humanas em Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 12, p. 2380–6, 2012.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. DE; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática [Editorial]. **REME • Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9–11, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20–9, 1995.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 17, p. 177–223, 2008.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V.; ALVES, C. D. B. Os efeitos de contexto nas representações sociais sobre o corpo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 287–97, 2014.

MENDES, K. D. S. et al. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MENDES, M. I. B. DE S. A produção do conhecimento na Educação Física Brasileira e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **HOLOS**, v. 1, n. 0, p. 2–8, 2009.

MIRANDA, D. B. DE; PEREIRA, M. DE N. F. O Periódico Científico como Veículo de Comunicação: uma Revisão de Literatura. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, 1996.

MOREIRA, M. A. The epistemology of Maturana. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 10, n. 3, p. 597–606, 2004.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 7–18, mar. 2011.

SACARDO, M. S.; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço bibliométrico da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda de teses e dissertações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 15, p. 111–35, 2011.

SECCHI, K.; CAMARGO, B. V.; BERTOLDO, R. B. Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 229–36, 2009.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. DE B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121–34, 2012.

SILVA, J. M. DE O. E; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 2, p. 254–7, 2008.

SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. 1. ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1979.

CAPÍTULO 18

A MATERIALIDADE DA ESCOLA PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE NAS DÉCADAS DE 20 A 60

Data de aceite: 20/08/2021

Gerinalda de Souza Ferreira
Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco – AC

Elizabeth Miranda de Lima
Professora Titular da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes – CELA; Orientadora da pesquisa

RESUMO: O presente estudo tem como objeto de análise a cultura material da Escola Primária que se difundiu na região acreana, no período compreendido entre 1920 a 1960, de modo a evidenciar a materialidade expressa nos equipamentos, nas instalações, e nos dispositivos pedagógicos. Tem como objetivo produzir uma interpretação sistemática sobre a materialidade da Escola Primária, identificando o seu provimento material. A metodologia adotada privilegiou a abordagem da pesquisa documental, posto que a análise se voltou para fontes primárias como: Programas de Ensino, Regulamentos da Instrução Pública, Fotografias, Livros de Ata, Livro de Matrícula, Cartas, Telegramas; localizadas no Museu da Borracha, Museu Universitário da UFAC, Diocese de Rio Branco e arquivos de Grupos Escolares e estabelecimentos de escolas confessionais. A partir da localização das fontes, organizou-se um quadro demonstrativo identificando e contextualizando cada documento. Na sequência realizou-se a análise e interpretação das fontes direcionando-se o exame das mesmas para a identificação do provimento material da escola primária institucionalizada no Acre. A maioria das escolas funcionava em prédios alugados, de madeira, adaptados e com péssimas condições higiênicas. Na década de 40, várias escolas, urbanas e rurais, foram construídas com expressivos aspectos da modernidade pedagógica adotados em todo país. Além disso, a criação e regulamentação de Escolas Normais tanto na capital como no interior do Território, com o intuito de garantir uma elevação na qualidade do ensino acreano. Assim, cada governo procurou, ao seu modo, reorganizar a instrução pública no Acre, expandindo o modelo pedagógico que se difundia no país.

PALAVRAS - CHAVE: Cultura Material Escolar; Escola Primária; Território do Acre.

THE MATERIALITY OF PRIMARY SCHOOL IN THE TERRITORY OF ACRE IN THE 20'S TO 60'S

ABSTRACT: The present study has as object of analysis the material culture of the Primary School that spread in the region of Acre, in the period between 1920 and 1960, in order to highlight the materiality expressed in the equipment, facilities, and pedagogical devices. It aims to produce a systematic interpretation of the materiality of the Primary School, identifying its material provision. The adopted methodology favored the documental research approach, since the analysis turned to primary sources such as: Teaching Programs, Public Instruction Regulations, Photographs,

Minutes Books, Enrollment Book, Letters, Telegrams; located in the Rubber Museum, UFAC University Museum, Diocese of Rio Branco and archives of School Groups and confessional school establishments. From the location of the sources, a demonstrative table was organized identifying and contextualizing each document. Afterwards, the analysis and interpretation of the sources was carried out, directing their examination to identify the material supply of the institutionalized primary school in Acre. Most schools operated in rented buildings, made of wood, adapted and in poor hygienic conditions. In the 40's, several schools, urban and rural, were built with expressive aspects of pedagogical modernity adopted throughout the country. In addition, the creation and regulation of Normal Schools both in the capital and in the interior of the Territory, with the aim of guaranteeing an increase in the quality of teaching in Acre. Thus, each government sought, in its own way, to reorganize public education in Acre, expanding the pedagogical model that spread throughout the country.
KEYWORDS: School Material Culture; Primary school; Territory of Acre.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende dar continuidade as pesquisas já realizadas sobre a escola primária no Acre Território (DANTAS & LIMA, 2012; LIMA&MACEDO, 2013), assumindo como objeto privilegiado de análise os objetos e a materialidade da Escola Primária que se difundiu na região acreana, no período compreendido entre 1920 a 1960. Desta forma, esta investigação tem como propósito ampliar o conhecimento sobre aspectos ainda não mapeados pelas pesquisas no campo da educação escolar no Acre Território.

A considerar a configuração política e administrativa do Território do Acre se faz necessário destacar que esta unidade da federação experimentou, ao longo de sua história, três modelos de organização político-administrativa: o Regime Departamental, o Regime Unificado Territorial e a condição de Estado da Federação. Cada forma de organização administrativa organizou, difundiu, fiscalizou e financiou ao seu modo a instrução pública no Acre. Assim, nessa direção, importa analisar o percurso de institucionalização da escola primária em cada contexto, utilizando-se o exame de fontes documentais de modo a explicitar quais instrumentos, objetos e suportes foram utilizados para o ensino na Escola Primária, no período recortado pela pesquisa.

O exame da conformação material da Escola Primária Acreana teve como ponto de partida o esclarecimento de Meneses (2005), segundo o qual "a cultura material participa decisivamente na produção e reprodução social". Nessa perspectiva, os elementos materiais e simbólicos utilizados pela instituição escolar vinculam-se a projetos pedagógicos e as tentativas de reformas desses projetos e do próprio espaço escolar.

Assim, considerando a relação entre cultura escolar e cultura material, as primeiras sessões de estudos, foram direcionados para o exame de conceitos como cultura escolar, fundamentados em teóricos como: Barroso (2004); Faria Filho, Gonçalves, Vidal, Paulilo (2004) e Oliveira (2003). Dentre as diversas abordagens, pode-se destacar a cultura

material, com base nos escritos de Veiga (2000). De modo que a assimilação dos referidos conceitos se faz necessária, para uma melhor compreensão da temática investigada, bem como o texto de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que trata sobre o método da pesquisa documental, no intuito de facilitar o desenvolvimento da pesquisa.

O exame da conformação material da Escola Primária teve como ponto de partida o esclarecimento de Meneses (2005), segundo o qual "a cultura material participa decisivamente na produção e reprodução social". Nessa perspectiva, os elementos materiais e simbólicos utilizados pela instituição escolar vinculam-se a projetos pedagógicos e as tentativas de reformas desses projetos e do próprio espaço escolar.

Assim, o mapeamento desses materiais e simbólicos da cultura escolar iniciou com levantamento de fontes no Museu da Borracha, na Escola Estadual Comandante Brás de Aguiar e Instituto Santa Terezinha, em Cruzeiro do Sul. Na sequência, considerando o estado de conservação dos materiais selecionados, utilizou-se a técnica de fotografia e digitalização. Nesse primeiro momento foram priorizados os seguintes materiais:

- Legislação Educacional (Regulamentos da Instrução Pública, Decretos, Portarias, Resoluções, etc.);
- Programas de Ensino;
- Relatórios de Gestão dos Intendentes Municipais, Governadores territoriais e Diretores da Instrução Pública;
- Jornal O Acre (1929 – 1949);
- Fotografias;
- Livros de Ata (Ata de Aprovação, Ata de Aprovação do Curso Normal Regional);
- Livro de Matrícula;
- Livro de Ponto dos Funcionários.

A partir da localização dessas fontes, foi organizado um quadro demosntrativo identificando os aspectos: tipo de documento, ano, quantidade e meio de reprodução. Na presente etapa da pesquisa se procederá o detalhamento do provimento material da escola primária institucionalizada no Acre, priorizando a identificação dos equipamentos, das instalações, mobiliária e outros dispositivos pedagógicos que configuraram essa escola. Na sequência, a análise se volta para a identificação das relações existentes entre a materialidade da escola e os projetos pedagógicos em implantação no período recortado pela pesquisa.

A partir do decreto presidencial nº 14.383 de 01 de outubro de 1920, a organização político-administrativa do Acre passa de Departamental, para um sistema de Território Unificado, e, por conseguinte uma reestruturação do ensino que se institucionalizava no Território.

Em publicação no jornal *O Acre* de 1929, os estabelecimentos de ensino público do

Território obedeciam a seguinte classificação: Grupos Escolares localizados na sede dos municípios ou em cidades em que o governo observava necessário em função da elevação de matrícula; Escolas Primárias Urbanas, Diurnas ou Noturnas localizadas em cidades ou vilas, além dos grupos escolares, de acordo com a necessidade; e Escolas Rurais, localizadas em seringais ou em pequenos núcleos de população. (Cf. museu da Borracha, O Acre, n. 1 de 18/08/1929).

Além de classificados, os cinco grupos escolares existentes no Território eram assim denominados: Grupo Escolar Sete de Setembro, localizado na capital do Território, Grupo Escolar Plácido de Castro, em Xapuri, Grupo Escolar Francisco Sá na sede do município do Purús, Grupo Escolar João Ribeiro, em Tarauacá e Grupo Escolar Barão do Rio Branco na sede do município do Juruá.

As escolas urbanas diurnas eram 11, a saber: Escola Primária Barreto de Menezes em Brasília (atual Brasiléia); Escola Primária Coronel Odilon Pratagy em Brasília; escola primária Bolívia em Villa Epitácio Pessôa (atual Epitaciolândia); Escola Primária Mons. Fernandes Távora em Sena Madureira; Escola Primária Samuel Bandeira em Sena Madureira; Escola Primária Euclides da Cunha em Sena Madureira; Escola Primária Bento Anníbal do Bonfm em Villa Feijó; Escola Primária Justiniano de Serpa em villa Thaumaturgo; Escola Primária Borges de Aquino em Villa Humaitá; Escola Primária Francisco Freire de Carvalho, em Villa Mancio Lima.

As escolas urbanas noturnas: Escola Primária Francisco Mangabeira em Xapuri; Escola Primária D. Próspero Bernardi em Sena Madureira; Escola Primária Professor Medeiros em Cruzeiro do Sul. As escolas rurais diurnas: Escola Primária Joaqim Victor, localizada em Bom Destino, no município de Rio Branco; Escola Primária Antonio Frota em Tarauacá; Escola Primária Carlos Maximiliano, em Corcovado, no município de Tarauacá; Escola Primária José Marques, localizada no seringal Cecy em Tarauacá; e Escola Primária Absolon Moreira, localizada em "Linha de Tiro" no Município do Juruá; O horário de funcionamento das escolas diurnas, estabelecido pelo governo territorial era das 7 ½ às 11 ½ horas. (Idem).

Na administração do então governador Hugo Carneiro, foi estabelecida uma inspetoria escolar para fiscalizar as escolas do Território e facilitar a expansão do ensino. As diretoras confeccionavam mapas estatísticos e enviavam à *Directoria da Instrucção Publica* que obtinha o controle de frequência e número de matrículas nas escolas. Além disso, os inspetores escolares correspondentes de cada município, bem como os Intendentes enviavam relatórios de fiscalização e ofícios, dando a conhecer além dos mapas estatísticos, o exercício dos funcionários do ensino de cada mês, relação de materiais recebidos, comunicação de palestras pedagógicas, livro de ponto dos funcionários do ensino, mudanças nos estabelecimentos de ensino, dentre outros. (Cf. O Acre n. 4, 20/10/1929, pag. 3).

De acordo com *officios*, publicados no jornal *O Acre,* as escolas, tanto territoriais

quanto municipais, deveriam realizar os exames no mesmo período, e para cada escola era organizada uma banca examinadora para a série correspondente.

"Dia 26 – Ao intendente de Rio Branco, comunicando a data em que devem ter início os exames nas escolas territoriaes e municipaes deste município e solicitando a remessa das relações dos alunos das escolas municipaes desta cidade." (Directoria de Instrucção Pública, O Acre, n. 4, 1/12/1929, pag. 3). O comunicado do início da realização dos exames era enviado também ao governo do Território:

> Ao exmo.sr. governador e ao intendente de Rio Branco, comunicando já ter sido designado o dia do inicio dos exames nas escolas de todo Território e já se acharem organizadas as mezas examidoras das escolas desta cidade.

E continua,

> Aos senhores drs. Helio de Abreu e Manoel Eugenio Raulino e senhoras Sylvia Autran Soares e Esmeralda Normando Massier, convidando- os para tomarem parte, aquelles, nas bancas examinadoras do 4º anno dos grupos escolares e, estas, nas dos alunos das aulas de prendas e de musica. (Directoria de Instrucção Publica, O Acre, n. 4, 8/12/1929).

Observa-se, que alguns critérios eram considerados na composição da banca examinadora, como por exemplo, a determinação de que as mulheres examinavam apenas as aulas de prendas e música, como uma característica inerente às mulheres.

No ano seguinte, inspetores, professores e intendentes enviam à *Directoria de Instrucção publica*, mapas de aproveitamento dos alunos e/ou resultados dos exames dos alunos, inventário de materiais necessários para as escolas, ponto dos funcionários do ensino, relatório de inspeção, inclusive, um abaixo assinado dos moradores, solicitando a criação de uma escola. (Cf. O Acre, 19/01/1930, pag.4).

No intuito de reorganização do ensino no Território, por meio da *Directoria de Instrucção publica,* é apresentado ao governo um plano de organização das Escolas ambulantes no interior dos municípios, e os materiais necessários para cada escola, para a propagação do ensino elementar. (Idem.) Em função do baixo número de matrícula de algumas escolas noturnas (mesmo sendo na cidade), e da inexistência de escolas de Alfabetização, em Vilas, essas escolas (Noturnas) eram transferidas para os lugares onde se torna necessário a difusão de ensino primário, em virtude da elevação da população infantil, nesses lugares. Há uma grande preocupação com a população que cresce a cada dia e, por conseguinte, necessita de instrução. É com essa finalidade que o governo do Território por meio da resolução n. 10 de 4 de junho de 1930, resolve criar mais escolas ambulantes.

Considerando que, embora já seja elevado o número de escolas mantidas pelos governos do Território dos Municípios, estas, anda não satisfazem as necessidades do ensino, principalmente no tocante à alfabetização nas regiões centraes do Território. (...) Considerando que nestas circunstâncias, o typo de escola-ambulante é o mais aconselhável,

em virtude da situação geographica e instabilidade da população desta região e porque, por ella em espaço relativamente curto, se pode obter maior numero de alfabetos; (...) Resolve: Art. Iº- Fica creada, nesta data, com o fim de melhor difundir a instrução pelos habitantes.

Já na década de 40 de acordo com os materiais até então analisados, foi possível constatar que dando continuidade as ações voltadas para a implantação de políticas voltadas para a instrução pública da população, o Governador José Guiomard dos Santos, juntamente com a Professora Maria Angélica de Castro - Diretora do Departamento de Educação e Cultura – vinda do Estado de Minas Gerais, abraçaram a causa do ensino no Acre, providenciando, na visão desse governante, novas e grandiosas construções de prédios escolares, dentro dos mais modernos padrões de higiene e princípios pedagógicos.

Os exemplares do Jornal *O Acre* analisados, na seção *O Ensino no Acre,* de 1949, apresentou parte do relatório da Diretora do Departamento de Educação e Cultura, no qual, pode ser destacado que no começo de seu trabalho no Território do Acre, encontrou 125 unidades de ensino primário, das quais, 8 eram grupos escolares e 117 escolas singulares. Destas, 12 escolas funcionavam em prédios próprios, mas inadequados, em casas de madeira mal construídas ou adaptadas. Apenas três prédios eram de alvenaria, sendo dois inacabados e o outro - grupo escolar de Cruzeiro do Sul que funcionava na casa do cinema - ameaçava desabar. Segundo o relato, o comum era casa de madeira tosca, coberta de zinco ou de palha, sem equipamento e material didático. (Jornal O Acre, Ed. nº 945, Rio Branco, Domingo, 23 de outubro de 1949, pág. 1).

Depois de fazer esse levantamento, várias iniciativas foram tomadas e executadas, principalmente no que diz respeito a construções, aquisição de mobiliário e equipamentos pedagógicos, tanto na zona urbana, quanto na zona rural.

Quanto ao quadro de professores primários, de acordo com o Relatório de Governo de José Guiomard dos Santos, do ano de 1947, apresentado ao Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, referente ao exercício de 1946, o quadro do magistério primário, contava apenas com 177 professores. Destes, somente 18 eram diplomados. Os 159 restantes eram leigos e ainda havia entre eles, alguns que não completaram o ensino primário. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 7).

Ainda de acordo com o referido relatório, o ensino primário era desenvolvido em 126 unidades, sendo 8 grupos escolares e 118 escolas isoladas. Destas, 50 estavam localizadas em zona urbana, 6 em zona distrital e 70 em zona rural. Em 1945, a matrícula nesses estabelecimentos de ensino atingiu o total de 5.882 alunos. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 8).

Quanto ao ensino normal, em Rio Branco havia apenas uma única escola e que não estava tendo resultados satisfatórios, por interrupções que acontecia em seu funcionamento, e por falta de observância de um programa regular. No ano de 1946, procedeu-se uma

reorganização nesse estabelecimento oficial, enquadrando-o no decreto lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que trata sobre a adaptação dos serviços do ensino normal, à Lei Orgânica deste. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 8). Além disso, providências foram tomadas para regulamentação, com a finalidade de reconhecimento oficial de duas escolas normais que já funcionavam em Xapuri e Sena Madureira, e ainda, a criação de outra escola normal em Cruzeiro do Sul, de modo que fosse também reconhecida. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 8).

No ano de 1949, o governo conseguiu que institutos religiosos existentes em Xapuri, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira se organizassem nos moldes da lei orgânica do ensino normal. Assim, todos esses estabelecimentos foram reconhecidos como escolas normais regionais. No intuito de dar à escola um corpo docente conhecedor das técnicas do ensino e dos processos educativos, também a construção do internato para a escola normal na capital, visava acolher alunas procedentes das vilas, colônias, seringais, cidades que não dispunham de um estabelecimento de escola normal e mesmo aquelas que fazendo o curso normal regional, desejavam ampliar sua cultura pedagógica em um curso de segundo ciclo. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, s.p).

O Regulamento do Ensino Normal do Território foi estruturado em 1947, na administração do governador Major José Guiomard dos Santos, por meio do decreto n. 40 de 2 de janeiro de 47 (Jornal O Acre, Ed. nº 811, Rio Branco, Domingo, 16 de março de 1947, pag. 4), e, aprovado no governo de Raimundo pinheiro Filho no final do ano de 1950, através do decreto nº 55.

De acordo com os jornais analisados, o ensino normal no Território tinha por objetivo prover a formação de pessoal docente para o ensino primário, bem como desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (Regulamento do Ensino Normal, Cap. I, Art. 1º, publicado no Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

O Ensino normal era ministrado em dois ciclos: o primeiro correspondia o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. O regulamento estabelecia ainda, dois tipos de estabelecimentos de ensino normal: o Curso Normal Regional – destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo do ensino normal; e a Escola Normal – o segundo ciclo do ensino normal e o ciclo ginasial do ensino secundário. (Regulamento do Ensino Normal, Título I, Cap. II, Art. 2º; 3º, publicado no Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

A primeira série do curso normal regional compreendia as disciplinas de português, matemática; geografia geral; ciências naturais; desenho e caligrafia; canto orfeônico; trabalhos manuais e economia doméstica; e educação física. A Segunda série: português; matemática; geografia do Brasil; ciências naturais; desenho e caligrafia; canto orfeônico;

trabalhos manuais e atividades econômicas da região; e educação física. Terceira série: português; matemática; história geral; noções de anatomia e fisiologia humana; canto orfeônico; desenho; trabalhos manuais e atividades econômicas da região; educação física, recreação e jogos. Na quarta série: português; história do Brasil; psicologia e pedagogia; didática e prática do ensino; noções de higiene; desenho; canto orfeônico; educação física recreação e jogos. (Regulamento do Ensino Normal do Território Federal do Acre, Título II, Cap. I, Art. 6º. Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

O curso de formação de professores primários, articulado com o curso ginasial, compreendia as seguintes disciplinas na primeira série: português; matemática; física e química; anatomia e fisiologia humana; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos. Na segunda série: português; matemática; psicologia educacional; biologia educacional; Higiene e educação sanitária; metodologia do ensino primário; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos. (Regulamento do Ensino Normal do Território Federal do Acre, Cap. II, Art. 7º. Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

Ainda segundo o Regulamento, para ser admitido ao curso de qualquer ciclo do ensino normal, eram necessários alguns requisitos, por exemplo, ser brasileiro; ter sanidade física e mental; sem defeito físico ou distúrbio funcional que não fosse adequado ao exercício da função docente; ter bom comportamento social; e estar habilitado na realização dos exames. Além disso, para ser admitido no curso normal regional, o candidato tinha que comprovar a conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos. Já para a Escola Normal, se exigia certificado de conclusão do primeiro ciclo normal ou certificado do curso ginasial e ter idade mínima de 15 anos. (Regulamento do Ensino Normal do Território Federal do Acre, Título III, Cap. III, Artigos. 17º e 18º. Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

Vale notar que no parágrafo único do regulamento do Ensino Normal, destaca que não seriam admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos. (Jornal O Acre, Ed. n. 1006, domingo, 24 de dezembro de 1950, pág. 4).

Como já foi citado, em 1949, o Instituto Santa Terezinha de Cruzeiro do Sul, foi reconhecido como escola normal regional pelo INEP. Assim, por meio desse ato, ficou reconhecida a terceira escola normal do Território. (Jornal O Acre, Ed. nº 920, Rio Branco, Domingo, 1 de maio de 1949, pag. 4).

No livro de Ata do curso Normal Regional do Instituto Santa Terezinha, nos anos de 1947 a 1962, identificou-se o mapa das notas obtidas e dos exames de admissão no curso normal. Assim como no jornal era publicado o resultado dos exames, também em ata era registrado o aproveitamento das normalistas nos exames e as notas parciais, anuais, finais e a média em cada disciplina, seguida com a classificação: aprovada plenamente, aprovada simplesmente, aprovada com distinção e reprovada.

Nos termos de promoção constavam em cada disciplina - além das notas parciais e

anuais - as notas da prova escrita, oral, a média, a soma total e o lugar, isto é, a classificação, e, por último a frequência. De acordo com os registros, as disciplinas do diploma com suas respectivas notas, correspondiam a segunda série da escola normal, que por sua vez, seria a conclusão do curso normal. Também foi possível observar que algumas alunas se submetiam a fazer os exames de segunda época e que também o resultado deveria ser registrado. (Ata de Aprovação do Ensino Normal Regional de 1947 a 1962. Arquivo Instituto Santa Terezinha).

Ademais das escolas normais, havia uma perspectiva de melhorar o nível de conhecimento do corpo docente do ensino acreano, por meio de cursos de férias e de administração técnica pedagógica, estabelecidos para professores leigos (principalmente para professores da zona rural), inspetores escolares e fiscais de ensino. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 8).

O curso de férias tinha a duração de um mês. Normalmente nas férias entre janeiro e fevereiro ou em junho/julho. Em um desses cursos, o programa a ser observado, era de nível de curso complementar (5ª série), cujas disciplinas eram: português, aritmética, geografia e história do Brasil, ciências naturais e higiene, princípios gerais do ensino. Funcionava diariamente das 8 às 11, no Instituto Nossa Senhora de Nazaré. Uma das condições para a inscrição era ser professor ou candidato a professor rural e ter no máximo 35 anos de idade. A exigência de frequência era obrigatória em todas as aulas e ao final do curso os alunos eram submetidos a provas referentes aos programas ministrados, e julgadas numa escala de 0 a 100, sendo considerado habilitado o candidato cuja média nessas provas fossem igual ou superior a 50. (Jornal O Acre, Ed. n. 955, Domingo, 1 de janeiro de 1950, pág. 1).

Outro aspecto importante da cultura escolar identificado por meio da análise do Jornal O Acre, nos vários números consultados, diz respeito a publicação do resultado dos exames escolares dos alunos; em todos os níveis de ensino, foi publicado o resultado do aproveitamento dos alunos durante o ano letivo. Aqueles que obtinham maior aproveitamento eram destacados e festejados. Em 1930, a publicação do resultado dos exames obedecia a seguinte ordem: 1º ano – séries: A, B, C e D; 2º ano; 3º ano e 4º ano; seguido com nome dos alunos agrupados por média e classificados em: aprovados com distinção, aprovados plenamente, simplesmente e reprovados. (Jornal O Acre, Ed. nº 69, Rio Branco, Domingo, 21 de dezembro de 1930, pag. 6). Em outras publicações, identificou-se que aqueles que obtinham a média final 10 (dez), recebiam a classificação "aprovado com distinção e louvor". Além de ser registrado no livro de ata de aprovação, que na primeira página no termo de abertura, indicava a que se destinava: "Servirá este livro, com 150 folhas tipograficamente numeradas, para registro de atas de Exames finais do G. E. 'Comandante Bráz de Aguiar'. Cruzeiro do Sul, 30 de Novembro de 1962. Francisco Gomes Araújo". (Livro de Ata de Aprovação de 1962 a 1986. Arquivo Escola Estadual Com. Braz de Aguiar).

Os registros referentes a escrituração escolar eram enviados ao Departamento de Educação e Cultura, como por exemplo, o registro de ponto dos funcionários. Um dos livros analisados obedecia a seguinte estrutura: título “ponto dos funcionários”, mês (por extenso), e dia. Em duas colunas o nome do funcionário e o cargo. Na primeira página também contava com o termo de abertura, assinado pela diretora. Em todos os dias foi observada a assinatura da diretora por sobre as assinaturas dos funcionários como se fosse uma “vistoria” no final do dia. Também foi possível identificar que nos dias decretado como feriado, facultativo, santificado ou em dia de “chuva torrencial,” não havia nenhuma atividade na escola. (Livro de Ponto dos Funcionários do Grupo Escolar Comandante Braz de Aguiar de 1964. Arquivo E. E. Com. Braz de Aguiar).

Ainda no governo de Guiomard Santos, foi organizada uma biblioteca escolar, instalada no prédio do Instituto Getúlio Vargas. Segundo o relatório, foi a primeira do gênero que se instalou e funcionou regularmente, dispondo de 1000 obras. Ficava aberta diariamente durante oito horas e registrava em média 826 consultas mensais. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 9).

Já no ano de 1949, o município de Rio Branco contava com três bibliotecas escolares, a saber: Olavo Bilac, Belita Cravo, Leão Martin. E em Cruzeiro do Sul, a biblioteca Monteiro Lobato. No geral, as bibliotecas organizadas em seções apresentavam os seguintes números: 2155 obras na seção infantil; 449 na juvenil; 556 na seção didática; 287 obras em informativa; 50 na seção literária; 57 na pedagógica e 499 na seção revistas, totalizando 4.053 o número de obras nas bibliotecas escolares do Território. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, Anexo).

Vale notar que o governo anunciava construções de novos grupos escolares e melhorias em prédios já construídos, bem como melhorar todo o aparelhamento material dos grupos escolares das sedes dos municípios, aproveitando o que estava servindo nesses estabelecimentos para as escolas do interior. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1947, pág. 9). Assim, no período de 1946 a 1949, foram criadas 67 escolas, passando o Território do Acre, a contar com 192 unidades escolares. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, Anexo).

No Relatório de Governo de José Guiomard dos Santos, referente ao exercício de 1949, há uma ressalva alusiva a deficiência quase que total em matéria de ensino primário, por falta de professor, de casa de ensino, de material didático e, sobretudo de um órgão orientador e controlador do ensino. As escolas funcionavam em casas velhas de madeira, cobertas com zinco e sem instalações sanitárias. Os professores eram admitidos em um regime de improvisações, e desconheciam os mais rudimentares princípios de pedagogia, consequentemente, pouco podiam contribuir para a eficiência do sistema escolar. De acordo com o relatório, no ano de 1946, apenas 12 normalistas trabalhavam nas escolas primárias do Território. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, s.p).

Para o problema da falta de prédios, o governo começou a substituir as casas velhas em que funcionavam os grupos escolares por prédios próprios, os quais consistiam em construções de alvenaria que satisfaziam os objetivos de um programa escolar realmente educativo. Todas as casas de ensino, assim que construídas recebiam equipamento adequado como mobiliário completo para as salas de aula e diretoria, uma boa biblioteca e ainda gabinete dentário. Faz-se necessário observar, que os prédios dos municípios tinham capacidade para 400 alunos e os da capital para 500. Na zona rural e nas vilas, foram construídas escolas padronizadas pelo INEP, com salas de aulas com capacidade para 80 alunos em dois turnos, e casa para residência do professor. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, s.p).

Dessa forma, comparando os números quanto à situação do patrimônio escolar próprios do Território, em 1946, haviam três prédios em alvenaria e dois em madeira totalizando cinco prédios escolares. Em 1949, 18 prédios em alvenaria e 12 em madeira, somando um total de 30 prédios escolares próprios. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, s.p).

Também por meio do decreto n. 27 de 15 de março de 1949, foi criada a escola infantil 'Menino Jesus' e construído um prédio para o funcionamento da mesma. A construção contava com espaçosas salas de aula, refeitório, cozinha, gabinetes para professores e diretora, varanda coberta para o recreio além das instalações sanitárias. (Relatório do Governo do Território do Acre José Guiomard dos Santos, 1949, s.p).

De acordo com os jornais analisados, as escolas rurais inauguradas na década de 50, seguindo ao padrão adotado nas demais edificações escolares rurais do país, eram construídas em madeira de lei com piso de alvenaria, dispondo de salão de aulas, residência da professora, área coberta para recreio e dependências sanitárias. (Jornal O Acre, Ed. nº 987, Rio Branco, Domingo, 13 de agosto de 1950, pag. 1).

Assim sendo, a partir da década de 40, mais precisamente no governo de José Guiomard dos Santos, houve um avanço na instrução pública e crescimento no número de construções de prédios escolares próprios, tanto nas cidades, como na zona rural do Território, dentro dos padrões de modernidade, daquele período. Além disso, a criação e regulamentação de Escolas Normais tanto na capital como no interior do Território, formando normalistas com o intuito de garantir uma elevação na qualidade do ensino acreano. A criação e reformas de bibliotecas escolares, que crescia a cada ano o número de obras e exemplares, bem como o número de consultas nas diversas seções, incentivando e valorizando a leitura.

CONCLUSÕES

Assim como o Território do Acre passou por uma mudança em sua estrutura político-administrativa, o ensino acompanhou esse movimento tanto no âmbito nacional, quanto

local, na tentativa de uma reorganização, de modo que a instrução pública fosse ampliada e difundida e a população instruída.

Na década de 20 já se fazem presentes no Território do Acre os grupos escolares bem como as escolas diurnas, noturnas, urbanas e rurais, mantidas pelos governos territoriais e municipais.

Considerando a realidade da população que crescia e da distância entre os seringais, vilas e cidades, além do alto índice de analfabetos, foi necessário a criação das escolas ambulantes, que além de priorizar a alfabetização da população, atendia a população de seringueiros e ribeirinhos que habitavam os seringais e colocações mais distantes, os quais permaneciam nestas colocações por pouco tempo.

A organização de um órgão gestor e regulador dos atos da instrução pública – A Inspetoria – criado no governo de Hugo Carneiro, em 1929, se constituiu numa iniciativa significativa de uniformização e padronização da instrução, em todo o Território. A regulação foi assegurada por meio da ação dos inspetores escolares, os quais mantinham o controle da frequência nos estabelecimentos de ensino, a elevação de matrícula, além da verificação das necessidades de materiais e de mobiliário escolar, a promoção dos alunos, a necessidade de criação de escolas, além do controle sobre o professorado.

A organização e o modo de funcionamento das escolas em todo Território foi padronizado em termos de normas, orientação pedagógica, e especialmente, no que se refere ao uso do mesmo programa de ensino. Os exames escolares e a matrícula eram realizados no mesmo período.

Além disso, muitos investimentos foram feitos na administração do Governador Hugo Carneiro, para melhorar as condições dos estabelecimentos de ensino, principalmente no provimento de mobiliário como carteiras, construções de alguns prédios para o funcionamento das escolas, reorganização das bibliotecas escolares e estímulo à alfabetização. Haja vista, que os estabelecimentos de ensino estavam desprovidos de bancos-carteiras e material didático, além de péssimas condições de higiene.

No início, todo o material mobiliário era encomendado e trazido de Manaus e Belém, o que ocasionava em elevado custo para o Território, que tinha pouca verba. O que levou o governador, a incentivar a produção local, reduzindo gastos.

Dando continuidade aos trabalhos iniciados em administrações anteriores, o Governador, José Guiomard dos Santos, juntamente com a Professora Maria Angélica de Castro - Diretora do Departamento de Educação e Cultura – vinda do Estado de Minas Gerais, abraçaram a causa do ensino no Acre, providenciando novas e grandiosas construções de prédios escolares, dentro dos mais modernos padrões de higiene e princípios pedagógicos. Principalmente a atenção voltada para as comunidades rurais, que ganhavam escolas que obedeciam aos padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação Primária, constituídos de madeira ou alvenaria, com área coberta para recreio, boas instalações sanitárias, moradia para a professora e capacidade para 70 alunos.

Também na década de 40, já se tinha uma preocupação com a população infantil, como centro de irradiação da educação pré-primária, sendo construídos estabelecimentos de Jardim de Infância, para acolher as crianças, ainda que tivesse um cunho assistencialista.

Além disso, mensalmente era enviado às escolas todo o material didático necessário, como papel, lápis, tinta para escrever, cartilhas analíticas, livros de histórias infantis, mapas do Território do Acre, bandeiras nacionais, dentre outros. Além de todo material de limpeza.

Com o intuito de contribuir para o processo de reorganização e difusão de um ensino primário de qualidade, é criado no Território a Escola Normal, anexa a Grupos escolares e Escola Normal Regional, que formava professores para o ensino elementar.

Portanto, se observa uma preocupação por parte dos governos do Território em reorganizar, difundir, fiscalizar e financiar o sistema de ensino no Acre, ao seu modo, estabelecendo unidade e coerência na instrução pública, cultivando um sentimento de pertença e amor à Pátria; e ainda, as condições de uma instrução de qualidade.

REFERÊNCIAS

ACRE. Jornal "*O Acre*", 1929 - 1949. Arquivo Museu da Borracha.

_______. *Relatório de Governo do Território do Acre,* Governador Hugo Carneiro, 1930. Arquivo Museu Universitário da UFAC.

BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano de (Orgs.). *A escola elementar no século XXI: o Método monitoral/mútuo.* Passo Fundo – UPF Editora, 1999.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. *História da Educação, arquitetura e espaço escolar.* São Paulo, Cortez, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1913).* Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

________. *A escola e a república e outros ensaios.* Editora Universidade São Francisco, Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

DANTAS, Andréa Lopes; LIMA, Elizabeth Miranda de. *Da Riqueza do Território à grandeza moral e cultural dos habitantes: a implantação da educação primária no Acre Território (1905-1930).* In: SOUZA, Rosa Fátima; ARAUJO, José Carlos; PINTO, Rúbi-Mar (Ogs.). A Escola Primária na primeira república (1889-1930). Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2012. Pag. 272-299.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.* Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves & VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna.* Belo Horizonte: argvmentvm, 2005.

LIMA, Elizabeth Miranda de; MACEDO, Auxiliadora Barbosa. *A Institucionalização da escola graduada.* In: SOUZA, Rosa Fátima, et.all. (Orgs*.).* Por uma teoria e uma história da Escola Primária no Brasil. Cuiabá: EdUFMT, 2013. Pag. 179-197.

MENESES, Ulpiano B. *A exposição museológica e o conhecimento histórico.* In: VIDAL, Diana Gonçalves. *Grupos Escolares: cultura escolar primária, escolarização da infância no Brasil (1893 a 1971).* Campinas, Mercado de Letras, 2006.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba.* Campinas, Autores Associados, EDUSF, 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a Ilusão Liberal: Origens da escola pública paulista.* Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Rosa Fátima de. [Et AL.] *O legado educacional do século XIX.* Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_______. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1988.

SILVA, Francisco Bento. *Autoritarismo e Personalismo no poder executivo acreano, 1921-1964.* Rio Branco: EDUFAC, 2012.

CAPÍTULO 19
O MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA DO FENÔMENO SITUADO. UMA CRIAÇÃO DO EDUCADOR BRASILEIRO JOEL MARTINS, SEGUIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA VIGIANNI BICUDO. AS ANÁLISES: IDIOGRÁFICA E NOMOTÉTICA

Data de aceite: 20/08/2021
Data da submissão: 01/06/2021

Luiz Augusto Normanha Lima
UNESP – Instituto de Biociências
Rio Claro – SP
https://wwws.cnpq.br/

RESUMO: Este artigo, não é a apresentação de resultados de uma pesquisa e sim a divulgação de um método de pesquisa, portanto, revisita e divulga a Fenomenologia como método de pesquisa, especificamente a Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, sugerido pelo Educador e Pesquisador Professor Dr. Joel Martins, da PUC de São Paulo, seguida pela Profa. Dra. Maria Aparecida Vigianni Bicudo. Apresenta as três modalidades de pesquisa, a saber: a F (fenômeno situado), a L (Linguagem, hermenêutica) e a C (complexa), detém-se na modalidade "F", expondo os passos e momentos de suas análises: Idiográfica e Nomotética.

PALAVRAS - CHAVE: Fenomenologia, Fenômeno Situado, Método, Análise Idiográfica, Análise Nomotética.

THE METHOD OF QUALITATIVE RESEARCH OF THE SITUATED PHENOMENON. A CREATION OF THE BRAZILIAN EDUCATOR JOEL MARTINS, FOLLOWED BY PROFESSOR MARIA APARECIDA VIGIANNI BICUDO. ANALYZES: IDIOGRAPHIC AND NOMOTETIC

ABSTRACT: This article is not the presentation of results of a search, but the disclosure of a method of research, therefore, revisits and discloses the Phenomenology as a research method, specifically the Qualitative Research Analysis of Phenomenon Set structure suggested by the educator and researcher professor Dr. Joel Martins, the PUC of São Paulo, followed by Prof.. Dra. Maria Aparecida Vigianni Bicudo. It offers three modes of research, namely: F (situated phenomenon), L (language, hermeneutics) and C (complex) holds on the "F" mode, exposing the steps and moments of their analysis: idiographic and Nomotetic.

KEYWORDS: Phenomenology Phenomenon Set, Method, idiographic analysis, Nomotetic analysis.

1 I INTRODUÇÃO

Martins e Espósito (1992) afirmam que:

> "Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos com que a

> consciência teve experiência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos." (p.50)

Para Dartigues (1992):

> "O tema do compreender, que não foi criado pela Fenomenologia, deu ensejo, desde o século XIX, a inúmeros estudos e discussões (...). A Fenomenologia, portanto, não fez mais do que trazer a sua contribuição a um tema particularmente debatido e não se pode dizer que sua contribuição tenha fechado, nem mesmo simplificado a discussão: "Quem hoje quisesse empreender uma obra sintética e passar em revista todas as publicações que até este dia apareceram contra ou a favor do "compreender" enquanto método científico teria necessidade, não de três, mas de ao menos seis volumes" (Strasser, 1967). Por isso nós nos contentaremos em ressaltar que a idéia de intenção está no fundamento do compreender tal como o supõem as investigações que se recomendam da Fenomenologia nas ciências humanas" (p. 49 e 51)

A Fenomenologia é um recurso metodológico que possibilita ao pesquisador a investigação de situações vividas e a possibilidade de ingressar no mundo-vida dos seus sujeitos - os que possuem a vivência da "coisa - mesma". A revelação dessa experiência é o fenômeno, sobre o qual o pesquisador tem interesse e intenção de compreender.

O método é a organização das descrições das falas dos sujeitos - que são os dados da pesquisa. Inicialmente, é bom que se diga que a criação de um método de pesquisa que emprega as noções apresentadas pela Fenomenologia não objetiva inventar um modelo ou padrão para esta. Mesmo porque, falar em padrão fenomenológico é algo inconcebível. De início, cada filósofo que desenvolve uma Fenomenologia realiza-a com interesses diferentes. Assim, sabe-se: a Fenomenologia husserliana difere da heideggeriana e da merleau-pontiana, como, também, diferem da Fenomenologia hermenêutica, à qual se alinham vários outros filósofos. A pesquisa à qual aqui se faz referência, dentro desse vasto leque de possibilidades na Fenomenologia, é a Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, modalidade F, proposta pelo Professor Emérito do Estado de São Paulo Dr. Joel Martins (PUC de São Paulo), e sua orientada Professora Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Adotaram este método, uma série de educadores, psicólogos, físicos, fundadores da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, a SEPQ.

As diferentes modalidades de pesquisas fenomenológicas adotavam um mesmo referencial, porém, propunham ações diferentes. Em "F", a preocupação está no fenômeno situado, na sua delimitação baseada em um enfoque metodológico filosófico. Assim, os fundamentos filosóficos da Fenomenologia são aplicados ao campo da Psicologia, de forma que delimitar o fenômeno passa a ser uma parte do desenvolvimento da "psicologia fenomenológica". A preocupação dirige-se àquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam. Esse é o fundamento desse tipo de pesquisa que trata da vivência do fenômeno manifesto nas descrições - gravadas e transcritas pelos pesquisadores, que passam em suas análises, a atribuir significados a tais transcrições. A primeira análise realizada pelo método

a ideográfica, proposta nesta modalidade "F", também se encontra nos trabalhos de Giorgi (1978). Contudo, esse autor desenvolveu o método fenomenológico, até a análise ideográfica. A análise que se segue, a nomotética, já é uma proposta de Martins e Bicudo (1989). O sujeito que descreve sua experiência é situado no mundo e ao mundo com os outros; sua expressão e fala pertence a um contexto. O pesquisador que está interessado na Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, modalidade "F", procura a essência do fenômeno, que não é o final da análise, mas o meio pelo qual traz à luz as experiências vividas e o que elas possuem. "Mas como a modalidade "F" se fundamenta na Fenomenologia, entendida como escola filosófica, onde a ênfase maior na busca do conhecimento está na essência compreendida como representante de um universal de análise, a sua análise qualitativa fica aquém da universalidade completa almejada pela análise filosófica. Isso porque, na pesquisa qualitativa em F, o interesse está mais em captar a essência ou a estrutura do fenômeno, a qual é dependente de um contexto e relevante para situações típicas do que no conhecimento dos universais. O nível das descrições não é nem universal, nem particular. É geral." (p.36) (Martins e Bicudo, op cit.)

Os autores ainda consideram as modalidades "C" e "L": "C" esta relacionada aos conteúdos e "L" às representações das linguagens, tendendo à Hermenêutica. "Em L, terceira modalidade, o compromisso é fornecer, através da linguagem entendida como relato verbal, as formas de representação de dados." (p.30) A modalidade F que é o foco deste artigo é específica e diferencia das demais modalidades L e C porque trata especificamente da análise de consciência, do estado de mente de sujeitos que vivenciam uma experiência e que se traduz no fenômeno da compreensão desta experiência. O que traz de novo esta modalidade F, à pesquisa Fenomenológica interpretativa, em suas modalidades "tradicionais", é que produz e propõem um exercício de compreensão ou meta-compreensão livre, interpretativa do pesquisador, que ganha a liberdade de se expressar atribuindo significados as expressões dos sujeitos pesquisados. A modalidade F possui momentos, que se inicia com uma pré-reflexão, ou "epochê", que suspende ou coloca entre parênteses as teorias explicativas e relacionais do fenômeno, caminhando para a coisa mesma ou fenômeno situado a partir de uma interrogação única, que se traduz na acuidade pura do fenômeno no que é isto, dirigida aos sujeitos de pesquisa, fonte primário de dados, que passam a discursar, sobre o que lhes foi interrogado. O que é isto: o medo, aprender algo, a solidão, a sua angústia, a sua ansiedade, o amor? Está aqui a diferença fundamental entre esta modalidade de pesquisa F e nas demais formas tradicionais de se realizar fenomenologia. Em F encontramos a análise do pesquisador e podemos seguir passo a passo como constitui os resultados da sua análise. Já na modalidade "L" não se pretende explorar e revelar a experiência vivida: sua essência, ou estabelecer um significado geral e estrutural para o fenômeno. Em "L", deseja-se explorar os significados existentes na linguagem do sujeito, mais que compreender sua experiência vivida, seu

estado de mente, sua consciência e o seu falar sobre o fenômeno. Trata-se de montar uma rede de representações e imagens, a partir de elementos linguísticos, sintaxe, semântica e paradigmática, tantas quantas forem possíveis, buscando combinações de categorias gerais dentro de um sistema de formas gerais. Essas representações são organizadas com o objetivo de desenvolvê-las até que se tornem aplicáveis a uma variação na espécie dos fenômenos descritos, passando pelo sentido explicativo e compreensivo interpretativo.

Para Martins e Bicudo (1989) uma representação é um ato ou processo através do qual a mente forma uma imagem ou uma idéia do objeto. Pretendiam os autores criar uma rede de compreensões; a preocupação não era mais conhecer a essência do que se falou, mas o que representava aquilo, ou seja, o que levou o sujeito a falar aquilo, daquela forma, sempre buscando um contexto geral e amplas categorias, como num "caminho hermenêutico". Então, o que pretendia a modalidade "L" era: "Busca, essa modalidade de pesquisa, combinações de categorias gerais dentro de um sistema de formas gerais de representações. Esse sistema resulta das descrições dos dados e das representações feitas pelos sujeitos. A questão básica desse modo de pesquisar é saber se as formas de representações estão em correspondência com o conteúdo empírico a ser representado. Assim sendo, o significado das categorias encontradas não é linguístico, formal, expressão de relações entre dados observados e descrições realizadas, mas é desenvolvido a partir de bases empíricas" (p.37) A modalidade "L" foi pouco utilizada quando comparado seu uso com a "modalidade F", que rapidamente se difundiu, ainda que haja algumas tentativas de aplicar "L" em "F".

A modalidade C complexa apareceu como uma proposta prática sendo aplicada apenas uma vez, em uma tese de doutorado, depois nunca mais foi realizada. Trata-se de uma pesquisa que alia dois ou mais fenômenos em um panorama complexo e propõem uma rede de significados que possuem matrizes de análises culturais, de explicações das experiências vividas pelos sujeitos de pesquisa. Como o modelo "F" é o centro das atenções neste artigo, nesta apresentação, além de ser o modelo mais empregado, receberá maior enfoque. Quatro momentos são distintos na análise na modalidade "F": Leitura da descrição ingênua (no sentido de que ainda não foi trabalhada é pura) e inteira, para que possa ser construído um sentido para o conjunto de proposições; Leitura do texto com o objetivo de encontrar "unidades de significado" no discurso; Transformação de cada unidade encontrada no discurso ingênuo para o discurso psicológico ou educacional; na busca da essência ou da estrutura. Esses momentos são apresentados no relatório da pesquisa. Eles precisam ocorrer para que um trabalho possa configurar-se como "modalidade F".

2 | O MUNDO-VIDA

Diferentemente de colocar o mundo em dúvida, como propunha o método cartesiano, a Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado enfatiza a experiência vivida no mundo como

ele é. Experiência de vida é uma combinação de memórias, percepções e antecipações que se combinam numa unidade nunca estática ou final. Realizar Fenomenologia é crer nesse mundo de experiências, de vivências, consciente de que o mundo está aí, ao redor, antes de qualquer elaboração de pensamento que se possa realizar sobre ele. A existência vem antes de todas as asserções, dúvidas ou problematizações.

"Mundo-vida" foi a expressão utilizada por Martins e Bicudo (1989) para se iniciar um relatório de pesquisa: o pesquisador apresenta seu mundo-vida, isto é, suas percepções, asserções, conhecimentos. Narra, na primeira pessoa (postura assumida em todo o trabalho), a sua proximidade e vivência no fenômeno e explicita sua relação com o seu objeto de estudo de forma clara.

3 I A PRÉ-REFLEXÃO

A pré-reflexão é um termo que designa o momento anterior ao da reflexão as análises propriamente ditas. Toda a ciência positivista e empírica tornou incompreensível o significado pré-reflexivo primordial que o mundo tem para nós.

Na pré-reflexão, o pesquisador expõe sua intencionalidade da consciência, referente aos juízos e valores. Quando, voluntariamente, uma pessoa assume uma posição, intencionalidade crítica ou operativa, que trabalha e produz, trata-se de uma direcionalidade da consciência para o mundo que já está aí, mesmo antes que a reflexão inicie, diante de nós.

Portanto, uma unidade natural do mundo, antipredicativa, que não categoriza que não é afirmativa, conclusiva do mundo. O mundo está aí antes de nós e é preciso doar-se a esta abertura para sua compreensão, o que se diferencia da intelecção tradicional, de uma compreensão confinada às naturezas verdadeiras e imutáveis daquilo que já existe por definição ou porque alguém ensina. "É verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo" (Merleau-Ponty, 1984).

A Fenomenologia é, então, essa operacionalidade da consciência e a busca das origens. Assim, concentra-se numa coisa percebida, num acontecimento histórico, ou numa doutrina.

Compreender o fenômeno será assumir essa coisa na sua intenção total, mais que encontrar a ideia ou a lei do tipo físico-matemático, que são realizadas através do pensamento objetivo. O que se quer atingir é o "eidos", a essência do fenômeno, algo completamente novo, que já é diferente da sua origem, uma intuição essencial, pura. Essência ou "eidos" difere da ideia sobre as coisas empíricas. Compreender eideticamente significa encarar o fenômeno diante dos olhos e estudá-lo de maneira sistemática para poder compreender o objeto na sua intenção total, na sua essência e não apenas na sua representação. O pesquisador deixa de lado, com esse modo de proceder, a experiência empírica ("erfahrung") para assumir a experiência consciente ("erlebiss") (Hurssel, 1970).

4 I SITUAR O FENÔMENO

A pesquisa fenomenológica propõe “ir à coisa mesma”, ou seja, àqueles que experienciam em seu mundo-vida o fenômeno interrogado e podem falar sobre ele.

Martins e Bicudo (1989) alertam sobre os cuidados que se deve tomar para realizar a Pesquisa Qualitativa da Análise do Fenômeno Situado. Por exemplo: não é possível falar em pesquisar aprendizagem, ansiedade, solidão, entre outros temas, como ocorre na pesquisa empírica positivista. Os acontecimentos não podem ser considerados em si, como realidades objetivas. Faz-se necessário sair do dualismo sujeito-objeto, mundo exterior, mundo interior. Martins e Bicudo (1989), expõem:

> “A pesquisa qualitativa, segundo essa abordagem, precisa, de início, situar o fenômeno. Isso quer dizer que só há fenômeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação vivenciando o fenômeno.” (p. 75)

5 I A INTERROGAÇÃO

Apresentar a interrogação é necessário e determinante para que a pesquisa seja considerada uma análise do Fenômeno Situado. A noção e emprego da interrogação definem as diferenças entre fenômeno e fato, e é preciso diferenciá-los. Fato tem origem na lógica e é utilizado pelo empirismo, pelo racionalismo cartesiano e, no positivismo clássico, como aquilo que pode tornar-se objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da ciência. Decorre, daí, que um conhecimento precisa ser provado através do sentido da certeza e de observação sistemática que assegurem sua objetividade. Ao optar pela metodologia “F”, dentro de uma postura existencial e fenomenológica, a regra é completamente diferente. Fenômeno vem da expressão grega “fainomenon”, derivada do verbo “fainestai”, que significa mostrar-se a si mesmo. Assim, “fainomenon” significa aquilo que se mostra que se manifesta. “Fainestai” é uma forma reduzida que vem de “faino”, significando trazer à luz do dia. A raiz “Fa”, entendida como “fos”, é luz, aquilo que é brilhante.

Em seguida, após a apresentação da metodologia esclarecendo o que são as análises e como se realizam, o pesquisador irá, então, debruçar-se sobre os discursos para realizar as análises.

Martins e Espósito (1992) explicam o que é o discurso:

> “O termo discurso refere-se aqui à consciência que o sujeito tem de algo que se esvai no tempo e na normatividade, tendendo a perder aquele sentido mais original que precedeu à sua própria lógica, ao ser ensinado através das gerações. Discurso é a articulação na linguagem daquilo que foi estruturado na expressão, na afetividade e na compreensão. Constitui a maneira de o humano ser no seu mundo. O recurso do discurso é a linguagem, a totalidade de palavras e seus significados preestabelecidos onde o ser humano discursivo tem o seu ser mais íntimo expresso.” (p. 30)

6 I ANÁLISE IDIOGRÁFICA

A Análise Idiográfica, também denominada Análise do Individual, é realizada em cada um dos discursos, através de esquemas de ideogramas de significação (ideografia). A denominação "ideográfica" pode referir-se tanto a ideogramas como a idiossincrasias, individualidades. Refere-se, também, ao emprego de representações ou ideias por meio de símbolos - análise da ideologia.

Para Martins & Bicudo (1989): "A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de ideias por meio de símbolos. Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito. A raiz do termo está em ideografia, que se refere à representação de ideias por meio de símbolos gráficos". (p.100)

Com a análise ideográfica, busca-se a compreensão do fenômeno a partir de três momentos importantes da análise dos dados. São eles: a descrição (levantamento das asserções que são significativas em relação à interrogação empreendida, buscando a essência do fenômeno interrogado), a redução (formulação de unidades de significado a partir de frases que revelem os significados da experiência vivida) e a interpretação (integração dos "insights" contidos nas unidades de significado, transformados em uma descrição consistente da estrutura situada do fenômeno). Dispondo-se a analisar as descrições segundo os momentos antes sugeridos, o pesquisador se envolve com atividades específicas mencionadas a seguir: "uso de uma linha existencial básica, pensar sobre o julgamento, penetração nos horizontes implícitos, fazer distinções, as relações dos constituintes do fenômeno, a tematização dos significados e motivos repetidos, a interrogação de opacidades, a variação imaginativa e visão da essência do fenômeno, a expressão do sentido em forma de linguagem e a verificação, modificação e reformulação." (Martins & Bicudo, 1989)

Martins & Bicudo (op. cit.), afirmam que a análise ideográfica se faz necessária, pois as descrições ingênuas, isto é que não receberam nenhum tratamento, possuem seus limites, ou seja, nem sempre expressa de forma clara o fenômeno que está sendo interrogado.

A análise ideográfica não possui passos a serem seguidos, mas momentos de reflexão, a saber: Imersão empática no mundo da descrição; Redução do ritmo de análise e permanência na descrição; Ampliação da situação; Suspensão da crença e interesse intenso e passagem dos objetos para os significados (Martins & Bicudo, op. Cit.)

7 I ANÁLISE NOMOTÉTICA

O termo nomotético deriva-se de "nomos" (do grego), que significa uso de leis, normas, regras. Nomotético indica a elaboração de leis. Portanto, indica algo de caráter legislativo (Martins & Bicudo, op. cit.).

Na Análise Qualitativa do Fenômeno Situado, a Análise Nomotética caracteriza-se por ser realizada após a Análise Ideográfica. Portanto, possibilita a saída do específico para o geral.

O pesquisador organiza um quadro em que se procura uma normatividade, ou seja, as divergências, as convergências e as individualidades, através de uma análise de variantes qualitativas e multifatoriais. Deseja-se chegar a uma estrutura geral que é o resultado da compreensão das convergências, divergências e individualidades que se mostram nos discursos.

A análise nomotética (análise do geral) busca as generalidades, a norma de todas as unidades provenientes de todos os discursos. Não se trata de generalização, mas, sim, de construir os resultados a partir de todas as unidades encontradas nos discursos.

A matriz nomotética, composta por colunas e linhas inter-relacionadas, também é denominada "Quadro Nomotético", em que são dispostas as unidades de significado interpretadas provenientes dos discursos. Tais unidades passam para o sentido geral na medida em que são analisadas para se obter suas convergências, divergências e individualidades.

A partir da Análise Nomotética é possível então constituir os resultados apresentando as convergências, as divergências e as individualidades entre todas as unidades de significados extraídas dos discursos dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

Dartigues, A. (1992) O que é Fenomenologia. São Paulo: Moraes. Hurssel, E. (1970). The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. Evanston: Northwestern University Press.

Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: EDUC e Moraes.

Martins, J. E Espósito, V. H. C. (1992). Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíesis. São Paulo: Cortez.

Merleau-Ponty, M. (1984). O Visível e o invisível. Rio De Janeiro: Perspectiva. St. Strasser. (1967) Phénomélogie et sciences de l'homme. Vers un nouvel esprit scientifique. Paris: Béatrice – Nauwelaerts, apud Dartigues, A. (1992). O que é Fenomenologia. São Paulo: Moraes.

CAPÍTULO 20

PRÁTICAS EDUCATIVAS E HABILIDADES SOCIAIS DE PAIS DE ADOLESCENTES COM TEA

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 02/06/2021

Lilian Ferreira do Nascimento
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
http://lattes.cnpq.br/7935167369835943

Brunna Stella da Silva Carvalho Melo
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
http://lattes.cnpq.br/8037700295868568

Ana Luiza Cavalcanti Bezerra
Centro Universitário Santo Agostinho – UniFSA
Teresina – Piauí
http://lattes.cnpq.br/5970759945586128

RESUMO: Os pais são responsáveis pela prática de cuidado com os filhos, servindo de modelos comportamentais e sociais, sendo que tais modelos guardam estreita relação com história de reforçamento e punição desses pais. No desenvolvimento do indivíduo autista, é relevante compreender quais as contribuições de um repertório rico em habilidades sociais saudáveis tendo como modelo as práticas educativas. O presente estudo buscou verificar como as práticas educativas e habilidades sociais apresentadas pelos pais podem influenciar no desenvolvimento de comportamentos pró e/ou antissociais do adolescente com TEA. Após o levantamento bibliográfico, foram realizadas entrevistas com uma amostra de 15 pais de adolescentes diagnosticados com TEA, atendidos na AMA (Associação dos Amigos dos Autistas do Piauí). O roteiro foi elaborado a partir do material do Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Práticas educativas maternas e paternas – auto aplicação e do Roteiro de entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). A amostra apresenta dados indicativos da influência de Estilos Parentais e Habilidades Sociais de pais de autistas em comportamentos pró e antissociais de seus filhos, contribuindo também para obtenção de pistas sobre déficits e excessos comportamentais desses cuidadores. Por fim, ressalta-se que problemas de comportamento ocorrem pela falta de monitoria positiva, de limites e consequências efetivas para comportamentos socialmente habilidosos, sendo necessário que os pais busquem corrigir seus déficits, colaborando para o desenvolvimento saudável de repertórios de habilidades sociais do adolescente autista.

PALAVRAS - CHAVE: Práticas Educativas Parentais; Habilidades Sociais; Transtorno do Espectro Autista; Adolescente.

EDUCATIONAL PRACTICES AND SOCIAL SKILLS OF ASD'S ADOLESCENTS' PARENTES

ABSTRACT: Parents are responsible for their children's care, functioning as behavioral and social models, which have close relation to past generations of reinforcement and punishment. The autistic individual development, understanding what are the contributions of a wide and healthy social skill repertory is extrememlly relevant, having as a model the educational practices applied by the parents. The current study aimed

to verify how educational practices and social skills presented by the parentes can induce on the development of social and/or antissocial behaviors on the adolescente with ASD. After the bibliographic survey, interviews were colected with a sample of 15 ASD diagnosed adolecents' parentes, assisted by AMA (Autistic's friends association of Piauí). The script was elaborated from the Inventory of parenting styles (IEP) – maternal and fatherly educational practices – self application and the Educational practices and social skills interview script (RE-HSE-P). The sample presents data indicating the influence of parental styles and social skills of autistic's parents on pro and antisocial behaviors of their offspring, also contributing for the obtainment of clues about deficits and behavioral excess of the caregivers. At last, the behavioral problems stands out for the lack of positive monitoring, bounderies and effective consequences for the socially skilled behavior, which makes it necessary for the parentes to try to correct their deficits, colaborating for the healthy development of social skills repertories on the autistic adolescente.
KEYWORDS: Educational Practices; Social Skills; Autistic Spectrum Disorder; adolescent.

1 | INTRODUÇÃO

Em meio às transformações que a sociedade tem passado, muitas especulações têm ocorrido quanto à maneira adequada de educar as crianças sem que se provoquem consequências negativas no seu desenvolvimento psicológico, social e físico. Os pais são responsáveis pela prática de cuidado com os filhos, servindo de modelos comportamentais e sociais, sendo que tais modelos guardam estreita relação com histórias de reforçamento e punição desses pais (CARVALHO, 2010).

Estilos parentais são o "conjunto das práticas educativas parentais ou atitudes parentais utilizadas pelos cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos" (GOMIDE ET AL., 2005, p. 07). A realização de estudos sobre Estilos Parentais tem proporcionado melhor compreensão do quanto as relações parentais podem afetar o desenvolvimento sociocognitivo das crianças (CARNEIRO e OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Bolsoni-Silva e Marturano (2002) os pais que "tendem a ser não contingentes no uso de reforçamento positivo para comportamentos pró-sociais e empregam frequentemente punições para comportamentos desviantes", tendem a ter pouco monitoramento e supervisão das atividades dos filhos. Quando relaxam no uso de regras, ou de alguma maneira são negligentes na atenção ou afetivamente, as crianças podem apresentar comportamentos antissociais, coercitivos e agressivos, comprometendo o desenvolvimento de habilidades sociais, prejudicando sua aprendizagem e socialização.

A dificuldade de desenvolver habilidades sociais pode ser um fator limitante para o processo de socialização e inclusão, já que elas são a base para as atividades humanas nos mais variados contextos, e essa falta de habilidade é utilizada, por vezes, para justificar a não inserção da criança no ambiente escolar regular e em qualquer outro ambiente que necessite de interação (CARVALHO e NASCIMENTO, 2015). Assim sendo, é de

fundamental importância compreender quais as principais contribuições de um repertório de habilidades sociais saudável que tem como modelo as práticas educativas parentais, no desenvolvimento da pessoa com TEA.

O diagnóstico de TEA acarreta à família grandes desafios e, dentro deste contexto, a figura dos pais é essencial para o desenvolvimento do mesmo. Assim, o presente trabalho origina-se da necessidade de verificar como práticas educativas e habilidades sociais apresentadas pelos pais podem influenciar no desenvolvimento de comportamentos pró e/ou antissociais do adolescente com transtorno do espectro autista.

Na literatura que aborda tal temática, observou-se que a maioria dos trabalhos consideram as práticas e estilos parentais no desenvolvimento do repertório comportamental de crianças com desenvolvimento típico. Entretanto, um número menor aborda a temática com relação às crianças com desenvolvimento atípico, especialmente aquelas diagnosticadas com TEA. Além disso, não há uma quantidade significativa de estudos que considerem a análise detalhada dessas práticas.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de campo, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, o qual envolveu a aplicação de entrevista com pais de adolescentes autistas, sendo seu roteiro elaborado a partir do material do Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Práticas educativas maternas e paternas – auto aplicação e do Roteiro de entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P).

A amostra foi constituída por 15 pais de adolescentes com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, atendidos na AMA (Associação dos Amigos dos Autistas do Piauí). Os critérios de inclusão adotados foram: ser pai e/ou mãe do adolescente com TEA; ter interesse pelos objetivos e resultados futuros da pesquisa; aceitar participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo excluídos quaisquer outros indivíduos que não se encaixem em todas as especificações citadas.

A pesquisa foi conduzida em diferentes etapas: primeiro, foi realizado o envio do presente trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Santo Agostinho - FSA; após a liberação, foram listados os pais e realizou-se contato com os mesmos, marcando data e horário para realização da entrevista e apresentação do TCLE; após isto, realizou-se entre os meses de Maio e Setembro de 2016 a coleta e análise dos dados.

Para a realização da pesquisa foi necessária a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Santo Agostinho – FSA, de número CAAE 53188616.0.0000.5602, e a assinatura pelos pais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para melhor segurança e tratamento ético na pesquisa, as pesquisadoras informaram aos participantes sobre a natureza da mesma e quaisquer

informações sobre ela; tomando também medidas que garantiram o bem-estar e a proteção do participante e seus direitos (COZBY, 2003). Ressalta-se que a pesquisa apresentou riscos mínimos para os participantes, tais como: fadiga, mobilização de algum conteúdo emocional, tempo gasto no responder a entrevista. O participante que desejasse poderia se desligar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum para ele.

As informações obtidas nas entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas qualitativamente a partir do material do Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Práticas educativas maternas e paternas – auto aplicação e do Roteiro de entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P), de forma a alcançar os objetivos traçados.

3 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo buscou verificar como práticas educativas e habilidades sociais apresentadas pelos pais podem influenciar no desenvolvimento de comportamentos pró e/ou antissociais do adolescente com TEA.

O material para coleta de dados foi constituído por 22 questões, semiestruturadas, sobre práticas educativas e habilidades sociais educativas, e seu roteiro foi elaborado a partir do material do Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Práticas educativas maternas e paternas – auto aplicação (GOMIDE, 2006) e Roteiro de entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014), buscando abranger os seguintes domínios: monitoria positiva, estabelecer limites e transmitir habilidades sociais.

Apresenta-se a seguir o resultado obtido a partir das entrevistas realizadas, apresentando na tabela 1 os dois tipos de práticas educativas e suas sete subclasses de acordo com o Inventário de estilos parentais – IEP (GOMIDE, 2006).

Práticas educativas positivas	Práticas educativas negativas
Monitoria positiva	Negligência
	Abuso físico e psicológico
Comportamento moral	Disciplina relaxada
	Punição inconsistente
	Monitoria negativa

Tabela 1. Práticas Educativas Parentais e subclasses

Podemos observar na tabela 1, que as Práticas Educativas se diferem entre Positiva e Negativa, as quais são compostas por duas subclasses vinculadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e cinco subclasses ligadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais, respectivamente.

De acordo com Gomide (2006) as Práticas Educativas são estratégias específicas utilizadas pelos pais em diferentes contextos afim de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos, onde um contexto o qual é adotado o Estilo Parental Positivo resultará na prevalência de práticas educativas positivas, já o contexto o qual é adotado o Estilo Parental Negativo, as práticas negativas se sobrepõem às positivas.

As Práticas Educativas Positivas consistem em práticas que oferecem a criança a oportunidade de cuidar e ajudar de si mesmo e aos outros, contribuindo com a promoção do autocuidado pró-social (MOTA ET AL., 2006).

A subclasse denominada Monitoria Positiva, consiste no uso adequado da atenção, afeto, supervisão e estabelecimento de regras; como observado nas falas retiradas das entrevistas:

> A5-Ele agora vai fazer 12 anos, e tá falando muito em mulher, mulher bonita, mulher gostosa, que ele vai casar!;
>
> A1-O professor disse que ele tava pegando no pescoço dos meninos.

A subclasse Comportamento Moral, envolve a promoção de empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade, e conhecimento do certo e errado (GOMIDE, 2006), como mostra as falas retiradas das entrevistas:

> A3-Ela é muito amorosa, fala que gosta, da cheiro, abraça!;
>
> A1-A gente fala com ele uma palavra de carinho, acontece uma troca, e através das brincadeiras também.

Já as Práticas Educativas Negativas consistem em estratégias educativas dos pais que interferem negativamente no desenvolvimento dos filhos, colaborando para problemas de comportamentos (PATIAS ET AL., 2012). Tais práticas envolvem (GOMIDE, 2006):

Negligência: que consiste na falta de atenção e de afeto;

> A4-Só eu para cuidar dele mesmo, ninguém quer ficar com ele, nem o pai, porque ninguém entende ele;
>
> A5-O pai dele é mais rígido, eu mimo muito ele, e o pai dele não, eu tenho mais paciência, o pai dele não.

b) Abuso Físico e Psicológico: envolvendo ameaça, chantagem, humilhação e negligência física;

> A6-Antes dava umas palmadas, mas aí ele ficava mais agressivo, agora só castigo, fica sem a bicicleta, sem sorvete e sem pizza!;
>
> A9-Eu não tenho paciência né, aí minha paciência é bem pouquinha, aí batendo logo pra ver se se aquieta.

c) Disciplina Relaxada: trata-se do relaxamento de regras e limites;

> A10-Quando ele puxa meu cabelo, eu só sorrio, cheiro ele, brigo que não pode.;
>
> A4-Digo que vou bater e por de castigo, mas nunca fiz isso não.

d) Punição Inconsistente: onde a hora de punir ou reforçar é conduzida pelo estado de humor dos pais;

> A4-Só teve uma vez que sai do sério (...) ai ele me chutou e eu chutei de volta.;
>
> A6-Eu tento inventar alguma coisa pra ele fazer, pra ele ficar longe de mim.

e) Monitoria Negativa: ocasionada por um ambiente hostil de convivência.

> A5-Quem dá mais limite é o pai, ai ele não gosta, e chama o pai dele: "Ranzinza!", "Seu velho!";
>
> A2-Meu marido não tem paciência, manda ele fazer algo, ai se não faz ou se birra quer logo que pegue ele e de uma surra nele que ele se aquieta.

Para a análise dos dados apresentados, foi utilizado também o Roteiro de Entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais – RE-HSE-P (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014), os quais trazem como Habilidades Sociais Educativas os comportamentos intencionais dos pais, afim de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em situações formais ou não, estabelecendo regras e limites, além de habilidades como dizer não e solicitar mudança de comportamento.

Os autores elencam quatro categorias e suas respectivas subcategorias, apresentado na tabela 2:

Comunicação	Assuntos relativos a manter conversação
	Assuntos relativos a fazer perguntas
	Ocasiões em que a comunicação ocorre
Expressão de sentimentos e enfrentamento	Formas de expressar sentimentos positivos
	Formas de expressar sentimentos negativos
	Formas de expressar opiniões
	Formas de demonstrar carinho
	Brincar com o filho
	Ocasiões em que as habilidades de expressão e enfrentamento ocorrem

Estabelecimento de limites	Razões dadas pelos pais
	Identificação dos comportamentos apropriados
	Identificação dos comportamentos inapropriados
	Cumprimento de promessas
	Conversa com cônjuge visando maximizar a consistência nas práticas educativas
	Identificar os próprios erros
	Ocasiões de aplicação de limites
	Comportamentos verbais e não-verbais diante de comportamento dos filhos
Condições antecedentes e/ou consequentes às respostas dos pais	Habilidoso
	Não habilidoso

Tabela 2. Categorias e subcategorias das Habilidades Sociais Educativas Parentais

As Habilidades Sociais Educativas são compostas de acordo com Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2014) por quatro categorias: Comunicação, Expressão de Sentimentos e Enfrentamento, Estabelecimento de Limites, e Condições Antecedentes e/ou Consequentes às Respostas dos Pais. O primeiro diz respeito a "comportamentos verbais de pais, mães ou cuidadores de forma a iniciar e manter conversação, fazer perguntas e ouvir atentamente a perguntas feitas pelos filhos" (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014, p. 14). A categoria Expressão de Sentimentos e Enfrentamento, caracteriza-se por comportamentos verbais, visando expressar sentimentos positivos, negativos, demonstração de carinho e opiniões as crianças.

Quanto a categoria Estabelecimento de Limites, os autores definem como sendo a emissão de comportamentos verbais a fim de identificar as razões pelas quais se estabelece limites, identificando assim, comportamentos que consideram apropriados e não apropriados aos filhos, buscando cumprir o que foi acordado. Já a quarta categoria, Condições Antecedentes e/ou Consequentes às Respostas dos Pais, descreve "comportamentos dos filhos, a partir do relato verbal dos pais/cuidadores, diante de comportamentos correspondentes a comunicação, expressão de sentimentos/ enfrentamento e estabelecimento de limite de pais/cuidadores" (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014, p. 17).

As categorias são compostas por subcategorias, as quais serão descritas e exemplificadas a seguir:

A categoria Comunicação é formada por subcategorias as quais corroboram com a iniciação e manutenção de conversação entre pais e filhos. Quando relacionado a Assuntos

Relativos a Manter Conversação, tal subcategoria aborda temáticas relativas a conversar sobre interesses, escola, brincadeiras, esportes, amizades e jogos (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014).

> A12 – Eu digo bom dia, e ele diz bom dia também, eu pergunto se ele quer leite ou aveia, e ele diz qual quer, é todo dia a mesma coisa, não posso mudar!;
>
> A14 – Eu digo sempre que amo ele, e ele também fala "te amo mamãe", ele sabe ser carinhoso.

A subcategoria relativa a Assuntos Relativos a Fazer Perguntas, abrange temáticas sobre escola, esporte, televisão, sentimentos e atividades do dia a dia, comportamentos verbais de forma a questionar os filhos sobre sua rotina, gostos e opiniões (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014).

> A2-Principalmente quando tem algum conflito em casa, ai eu vou lá e tento conversar com ele, saber o que ele tem.;
>
> A6-Ele se tá triste, chora, se raiva, ele tipo birra, e eu tento saber o que ele tá sentindo, o que aconteceu.

Já a subcategoria referente a Ocasiões em que a Comunicação Ocorre, corresponde a perguntas e pedidos dos filhos, em situações de lazer, refeições, tarefas escolares, entre outros (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014).

> A1-Comigo é sempre a questão de sair, então nós sempre temos mais dialogo, naturalmente converso com ele, e ele pergunta o porquê das coisas, e eu explico.;
>
> A5-Quando vamos ao shopping ele sempre quer comprar algum brinquedo (...) então ele já sabe, vê o brinquedo e pergunta logo se é caro ou barato.

A categoria Expressão de Sentimentos e Enfrentamento, é composta por subcategorias, tais como (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014):

a) Formas de Expressar Sentimentos Positivos: comportamentos como expressão do rosto, elogios, abraços, beijos, falas e presentes dados afim de manifestar contentamento; exemplos:

> A1-"X. muito bom!", "Muito bom X.!", "Legal!";
>
> A5-"Parabéns!", "Ave Maria meu filho aprendeu isso, que legal!".

a) Formas de Expressar Sentimentos Negativos: expressão de sentimentos desagradáveis através da fala, expressões faciais, gritos e abuso físico; exemplos:

> A9-Fico com raiva, fico nervosa. Não tenho paciência de bater cabeça, vou logo é batendo logo, espancando logo!;
>
> A1- Mas aí mesmo eu estando estressado, a gente tem que superar, porque não vai bater nem puxar orelha, então é o jeito sentar, respirar e superar.

c) Formas de Expressar Opiniões: comportamentos de concordância ou discordância em relação a algo que o filho esteja fazendo ou dizendo, como refeição, concepções de certo

e errado, sobre escola, vestimenta, amizades, televisão, religião, entre outros; exemplos:

> A11-Ele se masturba não sabe, ele na rede. Uma vez uma jovem entrou "Ah, vou entrar aqui no banheiro", e ele tava lá procurando... (risos) eu digo "rapaz... passa pra lá" (mais risos). Esse aí é esquisito.;
>
> A7-Se eu saio do quarto e deixo a porta aberta, ele vai lá fecha. Ele é bem cuidadoso!

d) Formas de Demonstrar Carinho: comportamentos como abraços, beijos, elogios, toques e ajudas; exemplos:

> A7- Eu elogio. Ele adora palmas, parabéns!;
>
> A8-Eu dou parabéns pra ele, beijo, abraço.

e) Brincar com o Filho: brincadeiras com os filhos como jogos, leitura, entre outros; exemplos:

> A15 – A gente joga bola, todo domingo, ai também ele tem uma bicicleta, eu tô ajudando ele a andar.
>
> A13 – Tem muito brinquedo, ai sempre montamos juntos quebra cabeça, ele gosta, mas eu fico mais é olhando, ele fazer.

f) Ocasiões em que as Habilidades de Expressão e Enfrentamento Ocorrem: diante das perguntas e pedidos apropriados dos filhos, em momentos de lazer, refeições, tarefas escolares, entre outros. Exemplos:

> A5 – Ele já sabe a hora de tudo, ele não dorme sem banhar e escovar os dentes, ele não dorme sem isso, e eu digo "Parabéns X, é bom escovar os dentes pra não estragar!";
>
> A6 – Ele brinca de bola, principalmente com os primos dele, e eu digo pra ele que isso me deixa feliz.

A Tabela 3 apresenta as subcategorias acerca do Estabelecimento de Limites, as quais identificam as razões pertinentes para o estabelecimento de limites, sendo elas (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014):

	a) Razões Dadas Pelos Pais: comportamento verbal afim de ensinar o filho a quais comportamentos são esperados. Exemplo: A1-Ai eu perguntei "X. você fez isso?", e ele disse "Não papai, foi brincadeira.", ai eu "Não, pois não faça isso não, porque machuca!".
	b) Identificação dos Comportamentos Apropriados: relatar comportamentos dos filhos que gostam. Exemplos: A7-Ele compreende né, numa boa, dá tchau, me deixa no portão. Tranquilo.; A2-A relação dele com a irmã, ele e muito paciente, a irmã dele até morde ele, e ele pede pra usar só um pouquinho o computador, e ela não dá, ai ele vai me pedir, mas não faz nada cm ela.
	c) Identificação dos Comportamentos Inapropriados: relatar comportamentos dos filhos que não gostam. Exemplos: A10-Só quando tá se batendo, naquela estereotipia, que eu não sei bem se é um ataque de birra, eu digo mais que é uma compulsão, porque é tá tá tá tá (barulho com a boca indicando autoagressão no rosto).; A2 -Ai ele pede alguma coisa hoje, e eu digo que não tem, ele pede o dia todo revista e DVD (...) acostumei a comprar e guardar as revistas, ai eu vou procurar e mando ele se sentar, e quando eu não tenho ai o bicho pega, ai quando não tem eu digo a verdade, ai ele fica abusando, pulando e se mordendo,e eu seguro a mão dele, levo ele pra tomar um banho, ameaço ele de taca.
	d) Cumprimento de Promessas: comportamentos verbais dos pais de identificar dificuldades, situações e reações dos filhosdiante de promessas feitas. Exemplo:A13 –A menino, se você diz pra ele que vai levar ele pro shopping ele não sai mais do seu pé, e lá ele sempre inventa de pegar alguma coisa, não pode ver nada!; A15 –Quando a gente vem pra cá, eu sempre digo pra ele que em casa do sorvete, ele gosta demais, mas as vezes ele não quer ficar na sala e a gente vai embora, porque é melhor não forçar, ai eu tenho que dá mesmo assim o sorvete, se não ele zanga.
Estabelecimento de Limites: comportamentos verbais que buscam as razões para o estabelecimento de limites, identificando comportamentos apropriados e não apropriados aos filhos.	e) Conversa com Cônjuge Visando Maximizar a Consistência nas Práticas Educativas: identificar o quanto e quais os motivosque concordam ou não do cônjuge quanto a educação do filho. Exemplos: A4-O pai é mais rígido, não dá muita atenção para ele. Ele se irrita porque o menino fica em cima dele, beijando abraçando, e ele manda sair, ai as vezes eu discuto cm ele por isso, porque o menino só quer atenção.; A6-Dão palpite demais lá em casa, moro com sogra, cunhadas e um bocado de sobrinho.
	f) Identificar os Próprios "Erros": comportamentos de auto reflexão acerca dos próprios comportamentos. Exemplo: A2-Na hora que o sinal abriu o menino voltou, ai puxei ele na camisa com força, ai azunhou, chega saiu sangue, sei que doeu mais em mim que nele.; A3-Antes eu batia, eu xingava ela. Hoje eu venci, mas só Deus sabe, eu venci.
	g) Ocasiões de Aplicação de Limites: situações em que os pais necessitam estabelecer limites. Exemplo: A9-Quando ele quer fazer de errado, quando eu não aprovo. Assim, jogar pedra, caçar conversa, caçando confusão na rua. Eu não deixo né, é, eu boto de castigo.; A8-Ele toma água, suco, tudo na mamadeira, não aceita copo. Mas assim, toda vez que ele pegava ele já jogava no chão, agora não, já peço pra ele me entregar e ele já tá entregando.
	h) Comportamentos Verbais e Não-Verbais diante de Comportamento dos Filhos: comportamento verbal ou não-verbal que justifiquem estabelecer limites ao comportamento dos filhos. Exemplo: A7-Às vezes quando ele tava birrando, fazendo alguma coisa que (...) futuramente iria trazer, como se diz assim, alguns problemas né... negativos, aí eu dizia 'não, isso aqui não pode, não pode'. Então eu trabalhei muito isso, a questão do não, a questão do pode, isso não pode.; A8-Ele gosta muito de ficar puxando meu cabelo. Puxa o cabelo que dói mesmo. Pois eu não deixo e bato, dou uma palmada na mão dele e falo para ele que não pode. Aí ele fica assim olhando, aí quando ele vem de novo, aí eu aponto assim o dedo. Ele já conhece quando eu tô reclamando, que eu aponto sempre o dedo. Quando eu tô zangada ele conhece, porque eu aponto o dedo assim pra ele que não pode, falo pra ele... aí ele para.

Tabela 3. Estabelecimento de Limites e subcategorias

Os autores Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2014) descrevem a categoria apresentada na Tabela 4, Condições Antecedentes e/ou Consequentes às Respostas dos Pais, a partir das seguintes subcategorias: Habilidoso e Não Habilidoso. A primeira refere-se a comportamentos dos filhos referentes a comunicação, expressão e resolução de problemas na interação com seus familiares, podendo ser organizadas em Disponibilidade Social e Cooperação (comportamentos de fazer pedidos, procurar ajuda, fazer perguntas, fazer elogios, cumprimentar, tomar iniciativa), Expressão de Sentimentos e Enfrentamento (comportamentos de expressar desejos e preferências, criticar, expressar carinho, expressar desagrado de forma habilidosa, estar de bom humor, expressar opiniões, e outros), e Interação Positiva (comportamentos de comunicar-se positivamente, fazer amizades, brincar com colegas, sorrir e ouvir atentamente).

Já a subcategoria "Não Habilidoso" refere-se comportamentos dos filhos que podem prejudicar o acesso a novas contingências de reforçamento, o que ocasionará déficits em interações sociais e acadêmicos, organizados em comportamentos Internalizantes (retraimento, depressão, ansiedade, queixas somáticas), comportamentos Externalizantes (impulsividade, agressão, agitação, características antissociais e desafiantes), e Outros Comportamentos (comportamentos que não podem ser classificados com nenhum dos anteriormente mencionados) (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014).

Condições Antecedentes e/ou Consequentes às Respostas dos Pais: comportamentos dos filhos, a partir do relato verbal dos pais/cuidadores diante de comportamentos de comunicação, expressão de sentimentos/ enfrentamento, e estabelecimento de limites.	Habilidoso: Habilidades sociais infantis. Exemplo: A12 – Ele tem um relógio de parede e calendário, e sabe tudo, feriados e domingos, aí ele fala né, que é dia de ir pro parque, que quer sair!; A13 - Quando ele faz a coisa certa eu digo "Legal!", Parabéns!", bato palma, e ele também bate palma e pula.
	Não Habilidoso: comportamentos dos filhos que podem prejudicar o desenvolvimento social e/ou acadêmico. Exemplo: A3 – Eu não sei o que vou fazer com ela, ela não vive sem mim, ela é muito boa, só que quando tá com raiva ela se bate muito, até se morde, daí só eu sei o que ela tá sentindo, só mãe mesmo!; A14 – O negocio dele é só tomar celular dos outros, é só pra isso a interação dele com as pessoas.

Tabela 4. Condições Antecedentes e/ou Consequentes às Respostas dos Pais e subcategorias

Cruzando as informações disponibilizadas pelos materiais e através das falas dos entrevistados, buscou-se abranger os seguintes domínios: monitoria positiva, estabelecer limites e transmitir habilidades sociais.

O TEA é caracterizado por prejuízos na comunicação e na interação social, e por comportamentos repetitivos e estereotipados. O autismo é um transtorno que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, e pela presença de um repertorio marcadamente restrito de atividades e interesses (CAMARGO e BOSA, 2009).

De tal modo, tanto os adolescentes quanto os pais que apresentam dificuldades em comunicar comportamentos verbais ou não-verbais, tendo os pais dificuldades em estabelecer limites e reagir de forma socialmente habilidosa, acarretam o surgimento e/ou ampliação de problemas de comportamento no adolescente, além do desenvolvimento de ansiedade. Foram observados nas falas das categorias Definição de Práticas Educativas Negativas e subclasses e Expressão de Sentimentos e Enfrentamento e subcategorias, o quanto é usado o comportamento coercitivo a fim de cessar comportamentos como agressividade e birras, os quais apresentam efeitos momentâneos, agravando reações internalizantes como a timidez e/ou reações externalizantes como desobediência a regras (SKINNER, 2003) nos adolescentes com TEA.

Sabe-se que as habilidades sociais tendem a ser generalizadas para outros contextos, daí a importância de ensiná-las, sendo os pais/cuidadores os principais mediadores entre o adolescente com TEA e o meio o qual se relaciona, permitindo-os a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação (BARBOSA, 2007).

Assim, observa-se que Práticas Educativas Positivas, as quais são compostas por Monitoria Positiva e Comportamento Moral, necessitam para o seu desenvolvimento que os pais sejam habilidosos socialmente, possuindo boa comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento, e conseguir estabelecer limites, o que possibilitará o desenvolvimento do comportamento pró-social, podendo ser considerados como fator de proteção ao adolescente autista, os quais recebem ajuda e carinho dos pais.

De acordo com Goldiamond (1974/2002 apud BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014) os pais devem ser modelos de comportamentos habilidosos, desenvolvendo uma comunicação positiva, o que ajudará os filhos a emitirem comportamentos habilidosos com maior frequência, resolver problemas e expressar-se de maneira saudável, colaborando assim, com a eliminação de problemas de comportamento.

Brito e Carrara (2010, p. 422) em seu trabalho colocam “os aspectos da comunicação como fundamentais nas questões que permeiam os processos terapêutico e educacional (...), além de compor um critério norteador, favorecendo uma educação escolar bem adaptada”. Assim, o autista, ao emitir comportamentos classificados como antissociais, como birras e crises por frustração, devido a dificuldades típicas do TEA, os pais devem buscar intervenções e estratégias corretas para promover e desenvolver repertórios de habilidades sociais no adolescente, diminuindo as birras e estresse.

Quando os filhos procuram os pais, supõem que os mesmos tenham chance de oferecer ajuda, e o relacionamento saudável possibilita ao adolescente expressar de maneira espontânea seus sentimentos, opiniões, críticas, anseios, entre outros, sendo assim, um relacionamento pautado em contingências reforçadoras positivas (GOMIDE, 2006; BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014).

De modo geral, os comportamentos são agrupados em duas classes: habilidades

sociais, que são adquiridas através de práticas educativas positivas; e antissocial, aprendidas através de modelos de práticas educativas negativas. O primeiro são comportamentos disponíveis no repertório da criança e adolescente que vão favorecer a qualidade das relações estabelecidas, já as antissociais referem-se a repertórios de violência e agressividade, tato de forma verbal quanto física, as quais influenciam negativamente nos relacionamentos interpessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

A pessoa com autismo apresenta dificuldades de aprendizagem, todavia, necessita de limites como todo indivíduo, onde a partir das falas apresentadas nas categorias Definição de Práticas Educativas Positivas e subclasses, Comunicação e subcategorias, Expressão de Sentimentos e Enfrentamento e subcategorias, Estabelecimento de Limites e subcategorias e Condições Antecedentes e/ou consequentes às respostas dos pais e subcategorias, consegue-se observar o quanto as interações próprias da tarefa educativa de pais colaboram com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem sociemocional do adolescente. Os pais, de acordo com Prette e Del Prette (2008), são responsáveis por promover, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e desenvolvimento, onde devido a diferentes contingências as quais são expostos, tornam-se melhor preparados, de modo a contribuir para o ajustamento de seus filhos, tanto em casa quanto nos demais ambientes.

Os problemas de comportamentos como desobediência, agressividade e desatenção, que são comumente atribuídos ao autista, devem ser observados atentamente de acordo com a frequência em que ocorrem, resultando tais problemas em dificuldades ao adolescente a ter acesso a novas contingências de reforçamento (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014). Nas categorias Definição de Práticas Educativas Negativas e subclasses, Estabelecimento de Limites e subcategorias e Condições Antecedentes e/ou consequentes às respostas dos pais e subcategorias, observa-se que diante do comportamento antissocial dos filhos, os pais reagem de modo abusivo e/ou negligente, visto que apresentam dificuldades em identificas os comportamentos inapropriados e comunicar-se.

Assim, pais que apresentam dificuldades em se comunicar e em estabelecer limites, fazendo o uso de estratégias coercitivas, as utilizam por não saberem como fazer diferente, resultando através da aprendizagem por modelo e modelagem para o desenvolvimento no adolescente autista de dificuldades em se comunicar e em reagir de maneira socialmente habilidosa ao limite e regras sociais. Todavia, a monitoria positiva funciona como prevenção ao surgimento de problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO e MARTURANO, 2014; GOMIDE, 2006), como exemplificado nas categorias Definição de Práticas Educativas Positivas e subclasses e Comunicação e subcategorias, onde podemos observar que agem os pais que relataram se comportar de forma habilidosa socialmente, conversando, colaboram com melhora dos déficits de comportamento e reduzindo os problemas dos filhos autistas. Assim, ao em vez de bater e

punir psicologicamente, é necessário possibilitar condições para que a criança amplie seus repertorio comportamental para que obtenha reforçadores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras dos materiais, pode-se observar que tanto o IEP quanto o RE-HSE-P, colaboram com a investigação e promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança típica ou atípica, tendo como modelo os pais e/ou cuidadores, a fim de estabelecer limites, regras, mudança de comportamento e socialização.

A amostra de participantes forneceu importantes indicativos qualitativos da influência de Estilos Parentais e Habilidades Sociais de pais de autistas em comportamentos pró e antissociais, ajudando a explicar o que são e como se correlacionam tais materiais, através dos relatos obtidos com as entrevistas, que também possibilitaram ter pistas sobre déficits e excessos comportamentais dos cuidadores.

Observou-se que o IEP e o RE-HSE-P norteiam de maneira eficaz a elaboração de entrevistas a fim de colher informações quanto a práticas educativas e habilidade sociais pelos pais visando influenciar no desenvolvimento e aprendizagem sociemocional de seus filhos, principalmente no que diz respeito ao adolescente com TEA.

Foram confirmadas as hipóteses de que que as práticas educativas parentais influenciam diretamente no desenvolvimento da autonomia social do adolescente com TEA e os repertórios de habilidades sociais dos pais são modelos para facilitar o desenvolvimento de crianças com TEA também habilidosos socialmente; devendo-se atentar quanto ao grau de autismo do adolescente e aos estímulos a que são expostos, visto que tais déficits não são determinados pela condição da criança com TEA, tão pouco somente pelas práticas educativas e habilidades sociais dos pais.

Ressalta-se que problemas de comportamento ocorrem pela falta de monitoria, de limites e consequências efetivas para comportamentos socialmente habilidosos, sendo necessário que os pais busquem corrigir e estabelecer limites à seus filhos, colaborando para o desenvolvimento saudável de repertórios de habilidades sociais, visto que os mesmos são responsáveis por oferecer modelos de conversação e de expressividade para a criança e adolescente típicas e atípicas, além de modelar repostas que podem ajudá-la a obter atenção e a resolver problemas.

REFERÊNCIAS

Barbosa, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entender destas culturas. **Educação e sociedade**, Vol. 28, nº 100, Campinas, 2007, p. 1059 – 1083.

Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, 7 (2), 2002, p. 227 – 235.

Bolsoni-Silva, A. T.; Loureiro, S. R.; Marturano, E. M. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. São Carlos, SP: Suprema gráfica e editora, 2014.

Brito, M. C.; Carrara, K. Alunos com distúrbio do espectro autista em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, 15 (3), 2010, p. 421 – 429.

Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, Vol. 2, nº 1, Florianópolis, 2009.

Carneiro, R. S.; Oliveira, M. G. C. Um estudo da relação entre estilos parentais e habilidades sociais. **Revista Augustus**, V. 18, nº 36, Rio de Janeiro, 2013, p. 57 – 68.

Carvalho, B. S. S. Estilos parentais representados em histórias em quadrinhos da turma da Mônica: a personagem Mônica. **Trabalho monográfico – Bacharel em Psicologia. Universidade Estadual do Piauí.** Teresina, Piauí, 2010.

Carvalho, B. S. S.; Nascimento, L. F. do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. **Revista educação especial**, v 28, nº 53, 2015, p. 677 – 690.

Cozby, P. C. ***Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.*** São Paulo: Atlas, 2003.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**,18 (41), 2008, p. 517 – 530.

Gomide, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP:** modelo teórico – manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Gomide, P. I. C. et al. Correlação entre práticas educativas, depressão, estrese e habilidades sociais. **Psico-USF.**, Vol. 10, nº 2, 2005, p. 169-178.

Motta, D. da C. et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, set./dez., 2006, p. 523 – 532.

Patias, N. D. et al. Práticas educativas parentais e gestação na adolescência: comparado as experiências da gestante adolescente e da adolescente sem experiência de gestação. **Adolesc. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan./mar., 2012, p. 18 – 24.

Skinner, B. F. **Ciência e comportamento humano.** 11º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 21

A ESSÊNCIA ONTOLÓGICA DO TRABALHO E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO

Data de aceite: 20/08/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Marcos Jeliel Souza Dacorso
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Rio Grande - RS
http://lattes.cnpq.br/9408378172301173

RESUMO: A presente pesquisa aborda o contraste existente entre a essência ontológica do trabalho e o processo de financeirização e consequentemente de precarização pelo qual ele passa. Discute-se os efeitos da financeirização e precarização do trabalho na vida dos trabalhadores e no mundo do trabalho, o que afeta no funcionamento da sociedade em geral. Para tanto, é realizada uma pesquisa bibliográfica na qual são investigadas as produções de relevantes filósofos e sociólogos, que dão alicerce à argumentação e aos questionamentos apresentados. Os resultados indicam que a precarização do trabalho é um objetivo do sistema capitalista, do que se conclui que, nesse contexto, o trabalho perde a sua essência ontológica e torna-se apenas uma atividade essencial à subsistência do trabalhador e à geração de riqueza às classes sociais mais altas.

PALAVRAS - CHAVE: Sociologia do Trabalho; Direito do Trabalho; Precarização; Financeirização; Reforma Trabalhista.

THE ONTOLOGICAL LABOUR ESSENCE AND ITS FINANCING PROCESS

ABSTRACT: This research analyze the contrast between the ontological labour essence and its financial process and, consequently, the labour's precarious process. Was assesed the labour's financial and precarious effects in the worker's life, in the work's world, and in all the society. For it, was carried out a bibliographic research about great philosofers and sociologist's productions, that provide a base for the arguments and questions presented. The results show that the labour's precarious is a capitalist system's goal. From this, we can conclude that the labour losed its ontological essence and now is just an essencial activity for the workers's subsistence and for the riches generation to the richs.

KEYWORDS: Labour Sociology; Labour Law; Precarious Labour; Financing; Labour law remodeling.

1 I INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste em um resumo expandido apresentado na 17ª Mostra de Produção Universitária (MPU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e publicado nos anais daquele evento. Aborda-se a contradição entre a essência ontológica do trabalho e o seu processo de financeirização, bem como os efeitos disso na vida do trabalhador.

O trabalho é um dos principais agentes de formação dos homens e das sociedades, resultando na exteriorização de suas ideias,

vontades, cultura, inerente numa perspectiva ontológica no sentido do seu ser social. Para Karl Marx, o trabalho é a forma pela qual o homem modifica a natureza e, ao modificá-la transforma também a si próprio (MARX, 2013 [1867], p. 255). Ou seja, o trabalho é o formador e o modificador do ser humano, constituindo-se em importante fator ontológico que contribui sobremaneira à formação de cada indivíduo e de cada sociedade. As atividades laborais norteiam o desenvolvimento físico e intelectual dos seres humanos, o modo de vida, os hábitos e o funcionamento das engrenagens políticas e sociais. Em tese, seria indispensável a qualquer pessoa e sociedade, ao passo em que deveria representar a atividade preferida do indivíduo, o meio pelo qual se sente útil, motivado, leve, e pleno, o objeto predileto a direcionar suas energias. E ao final, deveria resultar em um produto que possa ser apreciado pelo próprio trabalhador, com o qual este possa sentir grande identificação e apreço.

Não é esta, no entanto, a conotação da palavra trabalho no mundo atual. Isto se deve a forma em que se encontra o trabalho na realidade vivenciada pelos trabalhadores em forma de emprego – que é a forma que o sistema capitalista criou para assalariar o trabalho. Muito embora tenha ocorrido considerável evolução no que atine às condições de trabalho condicionadas a regulação e controle do Estado sobre as circunstâncias que os trabalhadores eram submetidos no transcorrer das Idades Modernas e Contemporânea, a qualidade de vida de um trabalhador continua sendo baixa, pois a precariedade é um fenômeno intrínseco no bojo das relações laborais, que seguem se desenvolvendo de forma muito distante da ideal - a divergir do conceito engrandecedor que deveria ser direcionado à palavra. Assim, entende-se como forma ideal aquela que valoriza o trabalho como o agente ontológico que é. Soma-se a isto, o gradativo retrocesso que se denota nas legislações trabalhistas, as quais agravam a situação do trabalhador e reforçam o sistema vigente que financeiriza sua força laboral.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental (Gil, 2010) e bibliográfica envolvendo livros de filósofos e sociólogos como Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, e Georg Lukács, além de artigos produzidos por pesquisadores da área. Portanto, este resumo possui abordagem qualitativa com base literária em obras e autores que se dedicam à temática abordada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As relações de trabalho modificaram-se ao longo dos séculos de acordo com os respectivos contextos. Como importantes marcos históricos relativos a estas relações, tem-se o período de passagem da Idade Média para a Idade Moderna, com o surgimento da burguesia, que foi se tornando a classe dominante no florescimento do sistema capitalista,

que se desenvolveu através de uma transformação social gradativa, pela qual o comércio e posteriormente a indústria instauraram-se e a moeda tornou-se o principal meio do estabelecimento de trocas comerciais. Além disso, contou com importante fator social-religioso, mediante o avanço do protestantismo que incitava a acumulação de riquezas, o sucesso profissional, a vida de luxo e o individualismo (WEBER, 1967, 123). As relações de trabalho tornaram-se altamente financeirizadas, principalmente a partir da década de 1990. Assim, o trabalho assalariado (emprego), que originalmente deveria ser um dos principais agentes formadores dos seres humanos, no sentido das suas capacidades e fator de desenvolvimento das sociedades, tem se tornado sinônimo de precariedade a ser suportado pelos trabalhadores, em prol da máxima apropriação de riqueza por uma parcela reduzida da população.

Nesse sentido, as atividades laborais desempenhadas por um trabalhador na maioria das vezes não correspondem às que de fato este almeja exercer, não havendo identificação entre o trabalhador e sua atividade, nem entre o trabalhador e o produto final gerado por esta. Soma-se a isto o fato de que na maior parte dos casos o trabalhador que aliena sua força de trabalho ao empregador sequer possui condições para comprar, posteriormente, o produto que ele mesmo produziu ou auxiliou na produção. Isto se deve à baixíssima remuneração salarial que percebem e ao alto custo imposto sobre as mercadorias, demonstrando com clareza o imenso abismo entre o gasto do empregador com o trabalhador, e o lucro final auferido. Neste sentido, Karl Marx, principal esclarecedor e crítico da alienação do trabalho, observa que:

> [...]quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza. [...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. (1963 [1844], p. 161).

Os trabalhadores sequer buscam a ocupação que mais lhes agrada, com a qual mais possuem identificação e até mesmo aptidão, mas sim a ocupação que lhes trará maior salário ou reconhecimento perante a sociedade, o que reforça a conotação negativa empregada ao termo nos dias atuais. A vida de um trabalhador contemporâneo é baseada em laborar dia a dia para conseguir promover a manutenção de sua subsistência, gozando de muito pouco ou nada de lazer, cultura, conhecimento, viagens e descanso. Muito embora o Estado não esteja medindo esforços para flexibilizar as relações de emprego e retroceder no que concerne aos avanços até então obtidos nas leis operárias, não apresenta estes mesmos esforços para aumentar as opções de lazer e o acesso à cultura em prol do trabalhador, ou estender o acesso e a qualidade de assistências sociais como saúde e educação públicas - as quais igualmente são vítimas de precarização.

Não bastasse a situação a qual já são submetidos os trabalhadores, diversas Reformas Trabalhistas são discutidas e postas em prática ao redor do globo. É interessante notar que tais Reformas foram pensadas, propostas e defendidas por membros da classe social que detém o poder, a qual não é negativamente atingida pelos reflexos destas, inclusive valendo-se de sua promoção para reiterar a sua posição de classe-exploradora. Esta utilizou-se do poder e influência que possui para promover as Reformas das Leis Laborais como algo palatável aos obreiros, alterando inúmeras regras que flexibilizaram as relações de emprego, estenderam o tempo de trabalho, e dificultaram sobremaneira o acesso à Justiça do Trabalho, sob a falsa premissa de que estavam a modernizar as relações de emprego.

Com certeza o trabalho gera muita riqueza, mas não para o trabalhador. A riqueza proveniente do trabalho alimenta o capital e a minoria integrante da elite social, empobrecendo o trabalhador física e mentalmente, tornando a vida um grande e infinito ciclo que consiste em trabalhar, alimentar o sistema, abastar as classes altas, existir, deixar descendentes, e morrer. O trabalho perde a sua forma essencial e primordial de ser o formador e transformador do homem em um prisma positivo - o engrandecendo e exaltando as suas mais belas virtudes - para diminuí-lo a mero produtor de capital à classe dominante e praticante de qualquer atividade que lhe renda um salário suficiente para existir, enquanto a mesma classe minoritária goza da vida de forma plena.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, devido a um sistema no qual os humanos são explorados pelos humanos, uma multidão de pessoas luta contra o desemprego para garantir a sua subsistência e a de suas famílias, levando uma vida difícil, sem a garantia de lazer, saúde, educação, arte e cultura. Tudo em prol da classe exploradora que preza pelos seus interesses financeiros, ainda que a isto custe a qualidade de vida de todo o resto do planeta.

Portanto, a precarização do trabalho e das relações de emprego é o produto objetivado pelo sistema capitalista e pela minoria detentora do capital. E, nesta esteira, o trabalho deixa de ser uma atividade primordial para a formação e transformação do indivíduo e das sociedades para assumir a estampa de uma atividade obrigatória pela qual o trabalhador promove o sustento de suas necessidades vitais, apenas.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política, Livro I, O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 255-277.

MARX, Karl. **O trabalho alienado.** In:______. Manuscritos Económico- filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964, p. 157-172**.**

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967

CAPÍTULO 22

SAN NICOLÁS DE ESQUIROS Y SANTA MARÍA DEL REFUGIO. EL MÉTODO DIALÉCTICO CRÍTICO PARA SU COMPRENSIÓN

Data de aceite: 20/08/2021

Alejandra Ojeda Sampson

RESUME: Las comunidades de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio, proceden desde el tiempo de la Colonia. Si bien ambás surgieron de la constitución de la hacienda el desenvolvimiento que tuvieron las llevaron a resultados distintos y significativos. Para lograr una comprensión de esto y de lo que los habitantes viven y perciben de su espacio preexistencia -la hacienda- se realizó la investigación con el método de la dialéctica critíca, puesto que este método observa al objeto como un todo desenvolviéndose en su historicidad. Es así que se muestra tanto el proceso de investigación como los resultados de ella en este texto.

PALAVRAS CLAVE: Patrimonial; identity; space architecture; community; hacienda.

ABSTRACT: This work shows part of results of research on the construction of community and appropriation of the space of two communities rural in its spaces architectural. These are San Nicolas de Esquirós and Santa Maria del Refugio. The research is carried out with the method dialectico-critico. This took place both reading works and relevant documents on the topic, such as fieldwork with ethnographic techniques and readings of site. Is visualized the importance symbolic that has the helmet of the hacienda of San Nicolas de Esquiros for its residents and them springs for the community of Santa Maria del Refugio. However, in both cases, the capitalist economic system being both communities to the loss of their patrimonial. Although already is made visible the patrimonial for them settlers, now is necessary that it return action daily for its conservation. In this is your identity

KEYWORDS: Patrimonial; identity; space architecture; community; hacienda.

1 | INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra parte de resultados de la investigación doctoral en Arquitectura. La preocupación investigativa de ella giraba en torno a explicar cómo dos comunidades rurales se habían constituido a partir de una preexistencia arquitectónica; esto fue, la edificación del casco de la hacienda, en un origen propiedad del hacendado español. Ahora bien, ese espacio arquitectónico estaba siendo apropiado de manera distinta por las dos comunidades de estudio. En una conservando prácticamente todos los elementos arquitectónicos conformantes del casco de la hacienda y en la otra, casi con su desaparición. Ante esto, surgía también la inquietud investigativa por comprender las razones para tal diferencia, dado que ambas comunidades surgían en el mismo período histórico, en el centro de México y desde la lógica colonizadora.

Eso llevaba también a preguntarse sobre la influencia del sistema económico, social y político, actual y de entonces, sobre

las comunidades, para con ello, comprender las distintas formas de actuar de éstas en el espacio arquitectónico, ya que se entendía que la complejidad de estas inquietudes implicaba una visión totalizante de ellas. Fue así como se optó como método de investigación la dialéctica crítica dado su andamiaje onto-epistemológico totalizante. Como parte del proceso investigativo, se llevó una revisión documental y trabajo etnográfico. Lo primero para la apropiación de las categorías de análisis realizadas por los investigadores que abordaban temáticas similares y lo segundo, como parte de la comprensión hacia los pobladores desde su cotidianidad y percepción de la vida, por ende y entre otros aspectos, del espacio.

Es así como, en este trabajo se muestra para su comprensión, la contextualización del objeto de investigación, el principal entramado conceptual y el método utilizado, para dar paso a los principales resultados de la investigación y conclusiones.

2 | CONTEXTUALIZACIÓN

Con el objetivo de explicar el fenómeno de estudio y los hallazgos encontrados en la investigación de éste, es necesario realizar una breve contextualización histórico-social y tempo-espacial, para con ello, ubicar al lector en la concreción de la realidad mencionada.

Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio, como otras tantas, se construyen, aunque no como tales, en la época de la Colonia en el centro de México; ambas en el denominado Bajío guanajuatense, en el municipio de Celaya, Guanajuato. Es así como comienzan su vida económica y social subsumida a las decisiones y acciones del dominio español. Pronto, y ya como haciendas, éstas se convierten en el centro de la vida social, económica y política del país; en ese entonces aún bajo el dominio colonizador. Con la independencia del país, si bien hubo cambios políticos y sociales importantes para la sociedad, no se presentaron de igual manera en estos espacios, pues seguirán trabajando desde la misma lógica económica y espacial: un casco de hacienda donde se administra las grandes extensiones de tierra agrícola y ganadera, las tierras mismas y las casas de los campesinos en torno a ese casco; todo bajo ese dominio del hacendado como propietario, tanto de tierras, como de la propia vida de sus trabajadores. Con la revolución agraria, concluida para 1937, los campesinos se apropian de las tierras y en muchos casos también del casco de la hacienda. San Nicolás conservará el casco de la hacienda y Santa María lo destruirá paulatinamente. Ambas desarrollándose desde las nuevas formas de vida comunitaria. Es así como ahora se combinan bellos y monumentales elementos arquitectónicos con tabiques de concreto, placas de asbesto y lámina.

Actualmente, la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros se encuentra catalogada como patrimonio arquitectónico por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la ex hacienda de San María del Refugio es apreciada por la cantidad de manantiales que posee. A pesar de ello, ninguna de ellas está percibiendo ayuda alguna de la institución mencionada,

ni de algún otro organismo institucional o social para su conservación o recuperación. Derivado de esto, y al estar ambas bajo la lógica del capitalismo y con la apertura de la Reforma Agraria, sucedida en el año de 1994, dando paso a la posibilidad de venta de los ejidos y de sus espacios arquitectónicos, las transformaciones vividas y observadas en las comunidades son significativas, ya que se abre la puerta a la pérdida paulatina del patrimonio comunitario, entre otros aspectos más. El ingreso del sistema neoliberal ha acelerado la descomposición en el campo mexicano, llevando a las comunidades a necesitar otras formas de subsistencia (Figueroa, 2005) mismas que han dañado tanto a la propia comunidad como a la estructura morfo-espacial de las ex haciendas. En este sentido, se observa un problema complejo de alcances tanto patrimoniales como sociales, puesto que el hecho arquitectónico no sólo es el lugar, sino las relaciones sociales que se construyen y constituyen en éste y en la relación con los demás.

Por lo anterior, fue importante plantearse que dependiendo cómo observe la comunidad su legado arquitectónico será clave para la protección de él o, por lo contrario, para su destrucción. La población viviendo en estos espacios de la ex hacienda, las edificaciones de ésta como patrimonio arquitectónico, se encuentran presentes en el imaginario social como un debe ser comunitario y de pertenencia, pero no en la cotidianidad que están siendo tratados como objetos práctico-utilitarios. Se debió recurrir entonces, a encontrar el valor identitario que, aunque se encuentre eclipsado en el imaginario social de las comunidades, cobre nuevamente presencia simbólica como motivo de pertenencia e identidad, tanto del grupo, como de éste con su espacio patrimonial (Sieglin, 2008).

3 I ENTRAMADO CONCEPTUAL

3.1 De hacienda a comunidad

Durante la época de la Colonia y hasta el Movimiento Agrario, los dueños de las haciendas residían principalmente en la Cd. de México en asuntos relativos a la comercialización del producto de ellas. Fue así como éstas eran una más entre las muchas que poseían y eran todo para los que las trabajaban, es decir, los campesinos. Derivado de ese movimiento, esas haciendas que se conformaron como instituciones económicas con un sistema social y político consolidado, ahora se constituyen en comunidades con particularidades derivadas de su original apropiación: San Nicolás de Esquiros con base en la hacienda y Santa María del Refugio con base en su alejamiento. En ambas, el grupo de los ejidatarios se constituye en un bloque de poder. Ahora ellos se asumen como autoridad sobre las decisiones y acciones del resto de la población y sobre la tierra.

Al tomar los campesinos las tierras y el casco de la hacienda aparece una nueva forma de asentamiento. Dice Norberg-Schulz (1975: 18): “La residencia es la ‘propiedad esencial’ de la existencia”, que debido a esa nueva residencia en el casco de la hacienda

es que ambas poblaciones de campesinos comienzan a tejer una nueva forma de pensar y existir en el espacio y con ello, una nueva forma de asumirse comunidad, participante esto del pasado vivido, el presente habitado y el futuro por construir. “Ser cuerpo, señala Merleau Ponty, es estar anudado a un cierto mundo, vivimos nosotros, y nuestro cuerpo no está, ante todo, en el espacio: es del espacio” (1985: 165). Esos grupos de campesinos que se habían instituido al amparo de la hacienda ahora comenzaban a construirse en comunidades participantes de todos esos eventos históricos, es decir, se historizaban. Su *cuerpo-espacio, era cuerpo-espacio por la hacienda,* independientemente del particular camino que habían vivido. Este espacio habitable, el de las ex haciendas; el lugar del hombre, se vuelven tan importante para el mismo, como él mismo. Ese *a priori* espacio-temporalidad se ha concretado en un ahora y aquí comunal.

Es por lo anterior que, “...al ser las condiciones sociales de transmisión y adquisición menos perceptibles que los otros tipos de capital, el capital cultural suele significarse como capital simbólico” (Díaz Herrera & López Espinoza, 2013: 2). En este sentido, la presencia de *la ex hacienda en San Nicolás de Esquiros,* más que una forma de reconocimiento social**,** *se ha convertido en un bien simbólico, como simbólicos se han convertidos los manantiales en Santa María del Refugio*. Las comunidades que han partido de un mismo pasado colonial y vivido similares eventos socio-económicos y políticos, la fuerza en la cotidianidad de ellos ha construido costumbres, algunas similares y otras totalmente distintas que las han conformado en entidades específicas y participantes a la vez de condiciones afines.

3.2 Las comunidades en la nueva ruralidad

Menciona Lefebvre (1978) que la comunidad rural campesina se forma como una agrupación social que se organiza, vive y determina en función de las condiciones históricas particulares, mostrando en todo esto y por esto mismo, un conjunto de familias fijadas al suelo. Estos grupos familiares, continúa el autor, poseen por una parte bienes colectivos o indivisos, como por otra parte bienes ‘privados’, según relaciones variables siempre históricamente determinadas. Ahora bien, la sola posesión de ese objeto o producto materializa la relación efectiva en su uso, sin embargo, *cambiando la forma de poseer cambiará la forma de uso y con ello la relación al interior de ese grupo familiar como en su relación como comunidad.* Señala Núñez (2002) que en el capitalismo aparece como nuevo principio de diferenciación la ‘propiedad’ de la tierra, construyendo con esto un nuevo espacio privado de dominación, es decir, que aparece en una misma clase social dominio en las relaciones de producción y distribución, por encontrarse en ésta un diferente volumen y estructura de capital que les permite ejercer un cierto poder simbólico en las relaciones de consumo. Esa relación del campesino con su suelo agrícola, ya fuera como parte de la hacienda o como ejidatario, se rompe con la introducción de esta nueva manera capitalista de poseer la tierra, pues ésta se desarrolla en cuanto bien de cambio, no de uso, ni mucho menos de identidad, llevando con ello la separación del individuo con el elemento

que precisamente le había constituido y conformado: *el campo* y con esto con aquellos espacios que le significan o lo hacían como comunidad, es decir*, su patrimonial.*

El capitalismo ingresa a todo espacio humano, conllevando para el campo un problema aún mayor: la impreparación psicológica, social y económica de los sujetos que lo trabajan para afrontar tal empresa. Esas enormes resistencias de la mayoría de los campesinos de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio, para alejarse del poder del hacendado y, finalmente superadas para lograr la apropiación de la hacienda y del casco, ahora se están viendo derrumbadas por un poder económico de grandes alcances, incluso mayor que del propio momento histórico del hacendado. Ahora bien, como parte de esa transformación se observa la monetarización de la cultura, es decir, la sustitución de un conjunto de prácticas sociales por dinero y, por tanto, el establecimiento de una equivalencia entre una práctica social y una cantidad monetaria, rompiendo con ello la forma comunitaria de vivir. El modelo de economía abierta en México ha producido un crecimiento pobre, concentrado y desarticulado de los sectores económicos, que, para el caso de las comunidades rurales, ha significado aún más pobreza, desequilibrio y por lo tanto indefensión, pues están siendo atacados sus principales soportes*: su persona y su tierra.* Todo este escenario capitalista ha contribuido significativamente a la construcción de una conciencia inmediatista*,* no teniendo tiempo, preparación física, ni recursos cognitivos, para pensarse como futuro y en el futuro, mucho menos como constructor de éste.

3.3 Lo patrimonial y la apropiación del espacio

Dice Zumthor (2006: 23) que "...la arquitectura y así intento pensar en ella; como masa corpórea, como membrana, como material, como recubrimiento, tela, terciopelo, seda..., todo lo que me rodea. ¡El cuerpo! No la idea del cuerpo, ¡sino el cuerpo! Un cuerpo que me puede tocar." Lo patrimonial, así sea una edificación o una manifestación de ellas, en este sentido de concreción se volverá un 'cuerpo' para la comunidad. Es decir, *un ente significante tanto de la comunidad que lo materializó como de sí mismo que vuelve a ella con fuerza propia.* Que las comunidades consideren algo como patrimonio (aunque no expresado necesariamente de esa manera), rebasará las cuestiones práctico-utilitarias (que también las contiene), supondrá pensarlo parte de su *dasein*. Ese habitar en el mundo de las comunidades, comporta tiempo, espacio y cosas que manifiestan ese modo de ser en el mundo en mutua correspondencia. Es así como Pallasmaa (2010), construye el ser de la arquitectura como la articuladora de las experiencias del ser-en-el-mundo, fortaleciendo por ello, el sentido de la realidad y del 'yo' de cada sujeto como sujeto y del 'yo' como comunidad. La arquitectura y el espacio arquitectónico permiten dotar de sentido y congruencia al sujeto que habita ese sitio, en donde su realidad se concretiza como el espacio y sujeto mismo. Por esto*,* lo patrimonial como la comunidad que lo designa*, es tanto permanencia como proceso de un ser-ahí*.

Sánchez (1991: 16) por su parte dice que "...el espacio y el tiempo forman un conjunto

dialéctico, ya que, difícilmente, podremos entender uno sin tener en cuenta al otro. Se parte de la premisa de que no existe historia anespacial ni geografía atemporal." Lo patrimonial comportará una dimensión temporal, tanto como una dimensión social. En este sentido, lo patrimonial es la expresión tangible de la individualidad en la comunidad de una historicidad emplazada en un sitio; lo que el lugar es. Es así como *hablar de patrimonial supone mencionar un continuum existencial construido de hechos, sujetos y grupo comunitario; de una comunidad que observa por que ha vivido, ese lugar como propio, o aún más, como sí mismo.* Entonces, encontrar lo que el grupo comunitario considera significante para él es sumergirse en la cotidianidad de ésta. Para ello "...el deleite estético de un paisaje, como el de la arquitectura, consiste especialmente en recorrerlo sensorialmente, y para ello es necesaria su existencia" (Mandoki, 2006: 31). Existencia que muestra las permanencias de ese tiempo históricamente recorrido. En este sentido, la permanencia del casco y principales elementos de la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros, así como los manantiales de Santa María del Refugio, muestran la fuerza que aún sostienen con su comunidad, por lo tanto, la relación de goce estético de ella. Luego entonces, *la conservación tanto de la ex hacienda como de los manantiales comportará la conservación de una comunidad en su espacio.*

Hablar de patrimonio desde lo institucional, será significativamente distinto que hablar de patrimonial. El primero aduce a un proceso de construcción social e ideológica del grupo hegemónico, institucional o no, que perpetúa un cierto orden social gestionado y administrado por el Estado; el segundo en cambio es una construcción social pero realizado por los diferentes grupos de la comunidad en cuestión que valoran por medio de significados, usos y prácticas colectivas los bienes tangibles e intangibles (González Hernández & González Hernández, 2013). Es decir, todo un proceso de apropiación del espacio existencialmente vivido y por ello, una construcción particular de comunidad.

4 I EL MÉTODO DIALÉCTICO-CRÍTICO

Esta investigación tiene un carácter teórico-propositivo que se ubica dentro de la concepción dialéctico-crítica de la realidad. De los componentes problemáticos constitutivos del eje de la investigación que fueron el deterioro físico del casco de la hacienda de San Nicolás de Esquiros, la pérdida de los ejidos, la construcción de los valores identitarios de las comunidades de estudio y el impacto de las decisiones económico-políticas del Estado en ellas, se derivaron varias preguntas de investigación. Éstas fueron: ¿De qué manera los acontecimientos históricos vividos por las ex haciendas han impactado en las comunidades y sus edificaciones? ¿Cómo ha impactado el capitalismo en ellas y sus espacios arquitectónicos? ¿Qué sentido social-simbólico posee el casco de la ex hacienda para su comunidad? ¿Qué espacios para la comunidad poseen la fuerza identitaria? ¿Cuál es la importancia del patrimonio arquitectónico y natural para la conformación de la

identidad comunitaria? ¿Cuál ha sido el proceso de apropiación del espacio arquitectónico? ¿Con base en esto, cómo se ha constituido la comunidad?

Para la selección de las ex haciendas de estudio, se procedió a realizar filtros conceptuales que permitieran encontrar las adecuadas y representativas del problema a analizar. Entonces, los criterios de selección fueron: 1) Que estuvieran bajo la posesión comunitaria; 2) Sus orígenes se remontaran a la época colonial y; 3) Que tuvieran un elemento distintivo de las demás. Para ello se recurre al registro municipal y el análisis de sus características particulares. El municipio de Celaya, Guanajuato (como parte del Bajío mencionado) posee registradas 17 ex haciendas. De éstas, algunas son propiedad privada y otras, propiedad comunitaria. De las segundas solamente una se encuentra catalogada por el INAH como patrimonio arquitectónico, siendo por ello un caso único en la región además de pertenecer a la comunidad de origen. Ésta es San Nicolás de Esquiros. Otra de las ex haciendas se caracteriza por la cantidad de manantiales de agua dulce y sus fiestas patronales; motivo de afluencia de muchas personas de la región. Ésta es Santa María del Refugio. Es así como se seleccionan a San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio; la primera por ser patrimonio arquitectónico y la segunda por sus manantiales de agua dulce. Ambas edificadas a inicios de la época colonial y en posesión comunitaria.

Definido ya el objeto de investigación y percibida su articulación específica de ámbitos que la constituyen, se procedió a la estructuración lógica del esquema de investigación con base en el criterio de exclusión-inclusión, pertenencia directa y mediación. Los grandes ámbitos percibidos y sus componentes inmediatos fueron organizados lógicamente en una relación secuencial de momentos expresivos de contenidos específicos de exigencias cognitivas. De esta manera la columna vertebral del objeto de investigación estuvo integrada por cuatro ámbitos de indagación: 1. El espacio; 2. La comunidad humana; 3. Las ex haciendas de Celaya y; 4. La ruralidad. En el primero se recuperaron los supuestos onto-epistemológicos de las diversas obras que abordaron el concepto de espacio desde su concepción existencial, hasta su comprensión como construcción arquitectónica, que permitieron construir la explicación a las diversas maneras de apropiarse del lugar de existencia. En el segundo, referido a la comunidad humana, se trató de apropiarse del entramado categórico conceptual que subyace al discurso en torno a la constitución y construcción de las comunidades humanas, así como la construcción del concepto de imaginario social, para de esta manera percibir el carácter onto-gnoseológico y teleológico de las comunidades de estudio. Para el caso del ámbito 3: Las ex haciendas de Celaya, se pretendió recuperar el análisis histórico-político que se ha realizado en torno a ellas y el análisis teórico de la conformación social de las haciendas, que permitió apropiarse del bagaje teórico necesario para la realización de la lectura de sitio. Para el ámbito 4: La ruralidad, se recuperaron los supuestos onto-epistemológicos de las diversas obras que abordaron la problemática del campo actual, para de esta manera comprender el impacto del capitalismo en el sistema agrario. La triangulación de estos elementos dio paso a

la comprensión de la cotidianidad de las comunidades de estudio en su relación con el patrimonio construido.

Dado el carácter teórico que el objeto de investigación posee, el recorte temporal de los ámbitos uno, dos y cuatro, resultó innecesario, ya que las obras relevantes de cada corriente de pensamiento fueron recuperadas más allá de su ubicación historiográfico-temporal, no así al correspondiente ámbito tres en el que sí se analizó el discurso de acuerdo con ese contexto historiográfico-temporal.

Es importante señalar que, con la lógica seguida en este proceso de investigación, el esquema de investigación difiere sustancialmente del esquema de exposición, ya que el primero obedece a la lógica de la apropiación del objeto y de la transición del objeto formal al concreto real, mientras que la segunda, se ajusta a la lógica expositiva de los contenidos ónticos del objeto real expresados en su constructo categórico-conceptual. La fase propiamente investigativa se sometió a la lógica de la aprehensión del concreto real por medio del objeto de investigación recorriendo múltiples senderos y fases signados por la indagación y la apertura de pensamiento a posibilidades de contenidos del objeto. La lógica del proceso de apropiación es la lógica de descubrimiento; se trata de conocer qué, cómo, cuándo y por qué el objeto posee tales o cuales contenidos y formas. La fase expositiva, por el contrario, adquiere una rítmica del ir y venir sobre el conocimiento adquirido, conjugándolo y reconstruyéndolo en un entramado lógico-categorial con significación eminentemente teórica, pues se trata de exponer lo que se sabe del objeto, es decir, los contenidos y las formas percibidas en el objeto investigado explicando su lógica ontológica: el primero es un recurso de la razón para acercarse al entendimiento y el otro, es el entendimiento de un concreto hecho discurso.

El esquema de investigación aparte de ser el eje indagatorio permitió servir de base para la detección de posibles fuentes de información. De esta identificación y ordenadas por inciso, resultó el programa de análisis de fuentes de información, las cuales se detectaron y dividieron en: fuentes básicas, fuentes herramentales y fuentes secundarias. Conforme se analizaron las fuentes de información se fueron elaborando fichas de trabajo que incluían citas textuales y reflexiones del investigador sobre las mismas. Estas fichas se codificaron con base en el esquema de investigación en el sitio correspondiente de acuerdo con el código de éste.

Terminada la lectura, el análisis y la codificación de las fichas de trabajo, se procedió al diseño de los instrumentos de campo. Dado que muchas de las interrogantes investigativas se comprenderían con el apoyo de las técnicas e instrumentos etnográficos, se procedió a establecer los pasos para el trabajo de campo. Éste comprendió, observación participativa, entrevistas semiestructuradas y lecturas de sitio. Las observaciones participativas comprendieron todos los momentos cotidianos, así como los significativos vividos por las comunidades en donde se visualizaron los ritmos y cadencias de éstas con su espacio, así como entre ellos mismos. Para esto se realizaron observaciones en diferentes horas del

día, distintos días y fechas importantes. Se trató de sumergirse en el modo de vida de las comunidades de estudio. Para ello, se tomaron fotografías de los sitios y se llevó tanto una bitácora de investigación como un diario de campo escribiendo lo más fielmente posible lo observado y acontecido en el momento y lugar de análisis. Las videograbaciones no fue posible realizarlas, ya que las veces que se intentó hacerlo surgieron comentarios de las personas involucradas oponiéndose a ello. Es así como se decide sólo lo ya expresado por respeto a la comunidad y por razones de ética investigativa. Todos los comentarios escritos en la bitácora y diario de campo, así como el análisis de las fotografías tomadas, se llevaron a la misma base de datos que se utilizó para el fichado de las obras revisadas y analizadas. Terminada esta codificación se pudo obtener un escenario total de la vida de las comunidades con su ex hacienda y con los lugares de relación con otras poblaciones o ciudades.

Para las entrevistas semiestructuras, se consideró que éstas fueran solamente una guía para la plática con los sujetos. Considerando esto, se tomaron las categorías principales de los ámbitos de investigación: el espacio, la comunidad humana, las haciendas en Celaya, Guanajuato y la ruralidad, para construir las preguntas fundamentales que dieran respuesta a ellas.

De cada uno de los ámbitos y con estas categorías de guía, se plasmaron preguntas y observaciones, como ya se comentó, de tal manera que no quedara fuera ninguna posible pregunta. Realizado esto, se observó que algunas preguntas de un ámbito respondían también cuestionamientos de los otros, por lo que se procedió a depurar cada listado de preguntas para lograr una sola forma de entrevista. No obstante, se consideró de manera importante que las preguntas también tenían que estar personalizadas, es decir, existían preguntas que no procederían para un niño, joven o adulto. Entonces, si bien se tenía una guía de entrevista, ésta se debía contextualizar dada la persona, el caso e incluso el momento de la entrevista. Esto fue así, porque también y como parte del buen resultado de ésta, se debía establecer el *rapport*; así, si el entrevistado era un joven, se empezó la entrevista con tópicos relativos a sus intereses y momento, para después pasar a los intereses del investigador. Todas las entrevistas fueron grabadas a excepción de aquellas personas que no desearon que así fuera. Para ellas, se tomaron apuntes en el diario de campo que señalaran lo más fielmente posible lo expresado por el entrevistado.

Tanto las grabadas como las anotadas, se llevaron a un registro siguiendo el formato y análisis propuesto por Bertely Busquets (2000). En éste y en su primera lectura de análisis, se ubican las categorías y expresiones más significativas del discurso anotando en su parte correspondiente la primera interpretación del suceso observado. En una segunda lectura de análisis del mismo esquema de registro, se procede a establecer patrones teóricos entre las categorías ya revisadas por el investigador y las categorías teóricas de otros autores. Una vez realizada esta parte del análisis de las entrevistas, se procedió a construir un cuadro que diera cuenta de los hallazgos encontrados y las veces que estos

se sucedían, de tal manera que se podían construir patrones emergentes que triangulaban tres elementos: los fragmentos empíricos –categorías sociales-, organizados dentro de un cuerpo de categorías propio –las del intérprete-, y los hallazgos y conceptos –categorías teóricas-, de otros autores. Fue así como el trabajo etnográfico se sistematizó, llevando las construcciones logradas a la misma base de datos utilizada para las obras revisadas de los autores.

Para las lecturas de sitio, se procedió a tomar distintas fotografías de los sitios considerados importantes por la comunidad, como los cotidianamente vividos. Ya con el material en pantalla y las notas de campo realizadas, se procedió a señalar gráficamente todo aquello que resultara relevante, significativo o cotidiano del sitio en cuestión. Este material sirvió para fundamentar o reforzar el análisis de las observaciones realizadas y del material de las entrevistas. Asimismo, es el material que se utilizó para recrear el discurso de la tesis.

Una vez concluida la fase de análisis de las fuentes de información documentales y de campo, se procedió al diseño del esquema de exposición de resultados, que a la vez sirvió de base para el reordenamiento del material de trabajo acumulado. Para la elaboración de este esquema se procedió de la siguiente manera: como primer momento se contestó a la pregunta ¿qué sé del objeto?, y las respuestas se anotaron en una hoja constituyendo un listado. En un segundo momento, estas respuestas del listado se transformaron en enunciados sustantivos que a la vez se agruparon por su pertenencia inclusiva o exclusiva. Se ordenaron lógicamente los componentes de cada grupo, se observó si los grandes apartados del esquema, es decir, los enunciados de un solo dígito, en conjunto formaban el objeto conocido o no, pues se trataba de dimensionar los grandes apartados y observar si, en conjunto sumaban el contenido del objeto. Se procedió del mismo modo con los componentes de cada apartado y una vez realizados los ajustes pertinentes se dio por concluida esta etapa, iniciando la redacción del discurso sustantivo. Esto es, la tesis doctoral, cuya denominación fue: Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio. De la solidez de la piedra a la fluidez del agua. De ella, surge el presente trabajo denominado: *Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio. El método dialéctico-crítico para su comprensión.*

5 | PRINCIPALES CONSTRUCCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

5.1 Construcciones teórico-conceptuales

En el nudo geo-histórico es donde se construyen e instituyen identidades, ocurriendo *esto en y por sus espacios arquitectónicos* que materializan esa interacción sujeto-mundo. Hablar de identidad, entonces, es necesariamente referirse a los lugares que hicieron posible esto. Se tendrá en este sentido, *la ecuación lugar-espacios arquitectónicos-*

identidad, como bucle recursivo, que en el día a día construirán el patrimonial para transitar al *dasein* de las comunidades instituidas, que por ese movimiento seguirán instituyéndose. Es así como las comunidades de estudio se instituyen por acciones 'intencionales' producto de particulares eventos geo-históricos. Todo esto materializado en su estésis y proxémica.

Es indisoluble, aunque dinámica, la relación comunidad-ex haciendas. *Las comunidades se han instituido en las ex haciendas a la vez que éstas se han patrimonializado debido a esa institución.* Desde ese sentido, y en el planteamiento de lugar desde el punto de vista aristotélico, es que se permitirá entender que las comunidades construyan una manera particular de observar la realidad, conformándose con esto un *lugar de aprendizaje social.* Es decir, el lugar de la comunidad será por ello, su primer y principal espacio de aprendizaje, tanto en el plano cognitivo, como en el afectivo y valorativo. Las ex haciendas y manantiales, entonces, son consustanciales al aprendizaje obtenido de las comunidades que los viven. Desde ese concepto del devenir-deviniente, el imaginario social se construye históricamente, conformándose en el encuentro de las propias valoraciones de los sujetos y *las luchas de poder* que surgen en la cotidianidad.

El impacto de la Reforma Agraria en las comunidades rurales es de inmensas proporciones, ya que no se trata de vender las parcelas o ejidos solamente, *supone vender el ser-campesino*. Esa figura construida e instituida en la hacienda primero y en las ex haciendas después, se diluye para transitar a personas insertas en procesos ajenos a su histórica institución. El sistema capitalista y el neoliberalismo (como la parte más intensa de éste), hoy día es un sistema tan cosificante, que transita de lo meramente económico a lo existencial. El neoliberalismo no trata sólo ni principalmente de lo económico, sino de todo aquello que le signifique al sujeto. *Para este sistema todo es mercantilizable incluyendo el individuo mismo.* En este sentido, *s*i lo patrimonial es el ser-ahí (*dasein*) de las comunidades y el neoliberalismo lo cosifica todo, entonces al mercantilizar el patrimonial, mercantilizará a las comunidades, volviendo por ello más profunda y significativa esa cosificación.

Ahora bien, la interacción persona-espacio arquitectónico permite construir un lugar que al ser valorado se convierte en patrimonial, pero que inserto éste en el proceso del capitalismo se vuelve mercancía para intercambiar o vender, contribuyendo con esto a la construcción del *sufrimiento contemporáneo*, puesto que el patrimonial es el ser-ahí de las comunidades. Su patrimonial ahora vale en cuanto se pueda vender o rentar, no en cuanto a su significación. *Las poblaciones de estudio, en este sentido, se encuentran luchando entre la cosificación como constructo actual y su ser simbólico que los identifica.*

La apropiación de cualquier espacio y en este caso del espacio de las ex haciendas, es una *acción dinámica*; no es que se otorgue o se construya de una vez y para siempre, se recrea y se reinventa en la interacción de los sujetos con el espacio arquitectónico en el día a día de su existencialidad. La apropiación del espacio no necesariamente pasa por la ocupación física del mismo, puede construirse el mismo sentimiento de apropiación del elemento arquitectónico recurriendo poco o nada a esa ocupación física. *La fuerza óptico-*

*háptica del elemento arquitectónico***,** en este caso de la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros, *permite tal relación simbólico-valorativa con los distintos sujetos que viven en la comunidad*. Dicho de otra manera, un referente lo suficientemente potente puede construir identidades sin la necesidad de la relación física de contacto cuerpo-cuerpo.

La memoria para cualquier sujeto y de los individuos de las comunidades de estudio en particular, fue el recurso para volver presente lo que les significaba. Ésta representa la permanencia históricamente vivida y construida, pero *afectivamente tamizada.* Dicho de otra manera, la memoria volverá presente lo que haya permanecido en la conciencia del sujeto, pero subsumida a la propia lógica afectiva del sujeto, siendo además que no puede ser de otra manera. El individuo recordará lo significativamente vivido en el pasado construido con los valores del presente y con las expectativas que de futuro posea. Además de esto, la memoria también es un recurso para objetivar lo que se encuentra en el imaginario de la persona, siendo por ello posible cristalizar los elementos que le permiten sentirse perteneciente a un lugar y comunidad. Fue así como se volvió presente el patrimonial, tanto para el sujeto investigador, como para los propios individuos de las comunidades de estudio, en ese *diálogo recuerdo-presente-valoración.* Esto fue un paso importante, sin embargo, ahora se vuelve fundamental la necesidad de conciencia; conciencia de que pueden perderlo y con ello, su ser individuo-comunidad.

5.2 Construcciones metodológicas

Se realiza la primera ruptura etnográfica (etnografía crítica), al establecer el discurso de los actores inserto en una historicidad implicando, además en ello, entender las luchas de poder que se viven. El discurso no es ingenuo ni apolítico, éste se encuentra construido con referentes de los distintos modos de apropiación de la realidad, siendo estos los empíricos, los mágico-religiosos, los artísticos y los teóricos. Se realiza la segunda ruptura etnográfica al historizar la postura del investigador tanto para el análisis de los documentos y obras revisadas, como para las lecturas e interpretaciones del trabajo de campo efectuado. El investigador como cualquier sujeto, mirará, analizará e interpretará la realidad con base en las herramientas cognitivas que posee en su conciencia, conformada ésta con los distintos modos de apropiación ya mencionados, aunque para la investigación se encuentren subsumidos a la lógica de la racionalidad teórica.

Se logró construir una particular manera de sistematizar los datos de campo (captura, codificación, interpretación y categorización), que permitiera enriquecer el trabajo investigativo consistente en la lectura de obras documentales y éste. Así, las técnicas etnográficas de entrevistas semiestructuradas, observación participativa y lectura de sitios ofrecieron conocimiento que se trianguló con el obtenido en las obras mencionadas. De esta manera las técnicas etnográficas se lograron llevar a una investigación de corte arquitectónico-patrimonial.

Asimismo, no se puede comprender comunidad alguna si no se realiza trabajo

etnográfico y éste comprendiendo el tiempo y el espacio de la cotidianidad. Las luchas de poder, valorizaciones, pertenencias e identidades aparecen solamente después de inmiscuirse en ese tejido social, mismo que se visualiza en ese tiempo compartido como investigador-comunidad. En este sentido, todo trabajo etnográfico conlleva necesariamente a la construcción de identidad y pertenencia con la comunidad analizada. Es así como el investigador se vuelve parte de ella, es decir, a una especie de invisibilización social, marcando esto su inserción como comunidad.

Derivado de las condiciones socio-económicas de ambas comunidades, sobre todo de las de San Nicolás de Esquiros, se antoja complicada gestión alguna para la conservación de su patrimonio, puesto que se encuentran tratando de solucionar sus problemas cotidianos. Sin embargo, quizás por ello es más importante realizar un acompañamiento para el logro de ello. En las comunidades, su patrimonial está en peligro de perderse incluso, por acciones de ellos mismos. Entonces, el primer paso quizás será y después de que ya se hizo presente ese valor para los pobladores (éste fue logro de la investigación), hacer presente el peligro de perderlo y como tal su identidad y pertenencia como comunidad. Para ello es necesario regresar a ellas y comenzar otro tipo de pláticas aprovechando el acercamiento que se estableció en el proceso investigativo. La necesidad de conciencia, diría Zemelman, debe trabajarse con las comunidades.

REFERENCIAS

Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México.

Figueroa, V. M. (2005). América Latina: descomposición y persistencia de lo campesino. Revista *Problemas del desarrollo*, 36 (142), 27-50.

Díaz Herrera C. & M. Á. López Espinoza (2013). “Construcción y validación de escala de capital cultural interiorizado en estudiantes de educación superior”, en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS**,** Chile.

González Hernández. G. & J. R. González Hernández (2013). “Imaginarios, patrimonio cultural y turismo: el fetichismo del Centro Histórico de Zacatecas”, en Guadalupe González Hernández (ed.), *Discusiones sobra la ciudad. Temas de actualidad*. San Luis Potosí.

Lefebvre, H. (1978). De lo rural a lo urbano, Barcelona.

Núñez, A: (2002). “Apropiación y división social del espacio.” Revista *Scripta Nova*, vol.VI, Barcelona.

Mandoki, K. (2006). Prosaica I: Estética cotidiana y juegos de la cultura. México.

Norberg-Schulz, Ch. (1975). Existencia, espacio y arquitectura. Barcelona.

Merleau-Ponty M. (1985). Fenomenología de la percepción. México.

Pallasmaa, J. (2010). Los ojos de la piel. Barcelona.

Sánchez, J. E. (1991). Espacio, economía y sociedad. Barcelona.

Sieglin, V. (2008). Migración, interculturalidad y poder, en Sieglin, V. (Coord.), *Migración, interculturalidad y poder*. México.

Zumthor, P. (2006). Atmósferas. Barcelona.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - LEPEM (UNEB/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

CARLA LINARDI MENDES DE SOUZA - Mestra em Agronomia na área de Meio Ambiente pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com especializações em Gestão Ambiental e Recursos Hídricos; Educação Ambiental Interdisciplinar e Ensino de Ciências. É licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente é professora da rede municipal de ensino em Juazeiro/BA.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Andragogía 88

Antropogogía 88

Aprendizagem 60, 61, 62, 63, 70, 85, 86, 87, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 154, 159, 160, 162, 164, 165, 170, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 242, 246, 250, 257, 258

Arquitetura 170, 182, 235

Autonomia 34, 43, 45, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 74, 76, 78, 114, 190, 191, 192, 205, 258

C

Ciências 11, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 47, 50, 52, 57, 59, 96, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 129, 155, 156, 157, 160, 198, 208, 210, 211, 216, 221, 229, 231, 236, 238, 259, 279, 280

Competência digital 10, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72

complexidade 33, 43, 47, 49, 50, 51, 58, 77, 106, 177, 188

Complexidade 43

Conhecimento 9, 4, 10, 11, 12, 14, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 63, 74, 75, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 97, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 118, 120, 121, 123, 125, 127, 130, 132, 134, 136, 139, 147, 154, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 181, 182, 187, 190, 194, 199, 201, 203, 205, 206, 209, 210, 211, 216, 218, 220, 221, 224, 231, 236, 239, 242, 249, 262

Conscientização 61

Cultura Material Escolar 223

Currículo 10, 11, 30, 110, 117, 119, 136, 157, 160, 166, 198, 244

D

Desenvolvimento 2, 9, 1, 2, 3, 5, 12, 13, 14, 16, 31, 42, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 62, 70, 71, 77, 80, 82, 84, 98, 99, 104, 105, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 130, 132, 134, 143, 154, 160, 163, 165, 166, 167, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 210, 219, 221, 225, 238, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 279

Desigualdades Regionais 1, 13

Didáctica 19, 25, 72, 91

E

Educação científica 17

Educação Física 12, 198, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,

229, 230
Educação Matemática 30, 31, 32, 40, 41, 42, 279
Educación 16, 60, 70, 71, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 207, 277
Engenharia Civil 170, 182
Ensino Lúdico 96, 98, 100, 101, 104, 105
Equipe Multidisciplinar 169, 170
Escola Primária 13, 223, 224, 225, 226, 235, 236
Espaço Público 115
Espanhol 12, 67, 68, 69, 71, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 211
Estímulo à leitura 11, 96, 105
Extensão Universitária 122, 169

F

Financeirização 13, 260

G

Geometria 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42
Gerencia 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27
Gestión 19, 25, 26, 277

H

História 1, 15, 17, 47, 52, 55, 56, 98, 106, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 144, 145, 164, 188, 190, 198, 218, 219, 224, 230, 231, 235, 236, 245

I

Innovación 19, 21, 22, 26, 27, 92

J

Jogo 12, 144, 171, 172, 178, 179, 197, 202, 203, 204, 205

L

Licenciatura em matemática 37, 41
liderança 179

M

Marketing 10, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28
Metodologias Ativas 169, 173, 182, 202
Modelo 10, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 43, 45, 49, 51, 52, 57, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 113, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 173, 190, 210, 213, 223, 238, 240, 245, 247, 257, 258, 259, 269

O

Ocio 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Oficinas de nivelamento e integração 169, 182

P

Paradigma Sistêmico 10, 43, 44, 45, 49, 53, 59

Pedagogía 88, 89, 92, 93, 94, 95

Pesquisa Qualitativa 13, 4, 30, 41, 43, 57, 81, 111, 121, 209, 221, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Precarização 260, 262, 263

Projeto Pedagógico 197, 199, 200, 203

R

Recreación 88, 93, 94, 95

Referencial Teórico 170, 208, 209, 212, 214, 215, 217, 219

Reforma Trabalhista 260

Relação Professor-Aluno 130, 132, 140

S

Sistemas 25, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 71

T

Território do Acre 13, 223

TIC 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021